

Antecedentes de la intervención educativa de alumnos con talento y/o superdotación

*Alexandra Alandete**

Recibido: Septiembre 2 de 2010

Aceptado: Octubre 6 de 2010

Background of educational intervention of students with talent and giftedness

Palabras clave: Intervención educativa, Talento, Superdotación, Inteligencia.

Resumen

En el presente artículo de revisión, se exponen los antecedentes de las intervenciones educativas de los niños, niñas y jóvenes con talento y superdotación. Tiene como propósito analizar las teorías expuestas de los medios de intervención educativa en diferentes épocas históricas. La información recogida a través de fichas bibliográficas se clasificó en fuentes primarias y secundarias. De este modo se tuvo acceso a diversas investigaciones y teorías que a lo largo del tiempo han insistido en que los niños superdotados y con talento existen y que sus capacidades no son estáticas, sino que requieren de intervenciones educativas diseñadas para la potencialización de sus habilidades.

Key words: Educational intervention, Talent, Giftedness, Intelligence.

Abstract

This review article describes the background of educational interventions for children and young people with talent and giftedness. Its purpose is to analyze the media theories of educational intervention in different historical periods. The information collected through bibliographic records are classified in primary and secondary sources. Thus, we had access to different research and theory that over time have insisted that the gifted and talented children and their capabilities are not static, but they require educational interventions designed for the potentiation of their skills.



* Psicóloga CFK Psicólogos Consultores S.A.S. Miembro del Grupo de Investigación Pensamiento Complejo y Educación, Universidad Simón Bolívar. alanzamor@hotmail.com

Revisión del tema

Desde la antigüedad, la intervención educativa de los alumnos superdotados y de los talentos ha estado relacionada con el desempeño de las capacidades intelectuales, ya que la mayoría de los teóricos e investigadores en este tema, buscaban la forma de aplicar sus hallazgos en el campo de la educación como mecanismo para detectar y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Uno de estos casos, fue el de la dinastía Tang (618-906), perteneciente al pueblo chino, quienes desarrollaron un sistema de evaluación por medio del cual seleccionaban a niños con inteligencia elevada y prometían ser más competitivos, para ofrecerles una educación especializada que les asegurara una excelente posición en puestos gubernamentales. De esta sociedad se puede decir que fue una de las primeras en aceptar el concepto de inteligencias múltiples, ya que valoraba habilidades literarias, de liderazgo, de imaginación, lectura, memoria, razonamiento y sensibilidad perceptiva (Blanco, 2001; López, 2002; Zavala & Rodríguez).

Otro ejemplo es el de la Grecia antigua en la que se favorecía la atención a los niños con mayores capacidades, se enaltecían las cualidades de un buen orador y se reconocían las habilidades de todos aquellos que sobresalían por sus cualidades físicas o filosóficas; de ahí que los superdotados eran considerados personas superiores por los griegos, principalmente al compararlos con otros individuos, pues destacaban por su extraordinaria calidad, lo que los hacía

diferentes (Silva, 1989; Callahan, 1981; Rosas, 1990, citados en López, 2002).

A partir de esto se puede observar que hasta ese momento las personas que distinguían en cualquier campo de aplicación humana, eran consideradas superdotadas o talentosas por la capacidad de producción y originalidad que demostraban en sus actividades diarias, por lo cual se buscaba la forma de aprovechar al máximo sus capacidades para el beneficio de la sociedad a la que pertenecían.

En esta medida resaltan las posturas de Sócrates, quien reconocía la necesidad de identificar a todos aquellos que se predominaban por sus cualidades y consideraba que la sobredotación debía ser fomentada, pues se necesitaba gente que sobresaliera por sus habilidades. Del mismo modo Platón estaba seguro de que lograría alcanzarse el orden social si los niños superdotados eran identificados y educados para convertirse en los dirigentes del Estado, para lo cual este filósofo clasificó a los ciudadanos teniendo en cuenta sus habilidades en tres diferentes clases: artesanos, guerreros y gobernantes; esta selección iniciaba desde la niñez y se establecían programas de enseñanza elemental muy completos, los cuales incluían estudios de música, gimnasia y recitales poéticos. El segundo nivel de enseñanza, solo era impartido a aquellos niños que el profesor consideraba más capaces desde el punto de vista intelectual, con lo cual se podía garantizar que en el futuro llegarían a ocupar puestos de relevancia política. Como consecuencia en la academia de

Platón se efectuaba la selección de alumnos, más que por la posición social de los aspirantes, por la capacidad intelectual que demostraban (Sisk, 1987; López, 1989; Colangelo & Davis, 1991, citados en López, 2002).

Debido a lo anterior se observa que en la antigüedad a pesar de no existir sistemas psicométricos de evaluación intelectual como los actuales, las personas eran destacadas y diferenciadas por sus dotes personales, reconociendo en ellos las habilidades especiales que debían ser aprovechadas para el mejoramiento continuo y el avance de las civilizaciones, para esto se les impartían clases especiales y se les asignaban posiciones de alto rango como dirigentes, gobernadores, jefes militares, sacerdotes y maestros, encargados de llevar a cada cultura hacia una trascendencia histórica.

Además, la educación estaba enfocada en el ser humano y en la idea de ayudar a los aprendices a encontrar el camino hacia la autocomprensión y el fomento de la individualidad, reconociendo, así mismo, la necesidad de un firmecimiento moral, en beneficio de la sociedad (Zavala & Rodríguez, 2004).

Lo anterior fue común, entre los pueblos de América, en dicho caso, Bold de Sáenz, 1990, basándose en los códices prehispánicos, expone que en el pueblo azteca con frecuencia los nobles asistían al Calmecac (escuela templo), junto con los jóvenes de clase social inferior que demostraban tener extraordinarias capacidades intelectuales;

allí se les proporcionaba una educación especial, consistente en la enseñanza de historia, astronomía, leyes, retórica, oratoria y literatura sagrada. Aquellos niños que desde pequeños demostraban aptitudes sobresalientes en artística como en literatura se convertían en escribas o Tlacuiles, quienes eran los responsables directos de la pictoescritura usada en el imperio azteca como singular medio de comunicación (Bold de Sáenz, 1990, citado en López, 2002).

Sin embargo en años siguientes, durante la Edad Media las personas admiradas por sus habilidades comenzaron a ser temidas debido a que se les consideraba poseedoras de poderes sobrenaturales, de ahí que, durante la época del oscurantismo medieval se obstaculizara la labor de los grandes pensadores de la época, promoviendo así un escaso desarrollo de las artes y la ciencia. Posteriormente, alrededor de los siglos XVI-XVIII, comenzó nuevamente el interés sobre aquellos que mostraban tener capacidades sobresalientes. En España, por ejemplo, la obra *Examen de un Genio* de Huarte de San Juan, escrita a finales del siglo XVI, recomendaba la detección oportuna de los niños sobresalientes y sugería la orientación adecuada en el proceso para elegir la profesión que ofreciera mayores posibilidades de desarrollo, por lo cual se convirtió en una de las primeras obras de orientación educativa que subrayara la atención a los superdotados (García, 1986).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que hasta este momento la educación consistía

en la transmisión de conocimientos, los cuales eran impartidos por el maestro, quien determinaba la clase de educación que debían recibir sus alumnos a los cuales se les percibía como agentes pasivos, que podían adquirir el conocimiento de forma repetitiva y por medio del ejemplo, de esta forma se dejaba de lado los intereses y motivaciones que los estudiantes tuviesen para aprender y se observa cómo a lo largo de este periodo las altas capacidades de las personas eran potencializadas en aquellas áreas que la sociedad requería o en las que se consideraba podían ser más útiles dejando de lado lo que el individuo de verdad quería aprender.

Sin embargo durante el siglo XVIII como consecuencia de diversos factores históricos, científicos y pedagógicos surgieron cambios que permitieron replantear la forma de educación que hasta ese momento se impartía, de esta manera surgieron posturas en contra del mecanicismo, el autoritarismo y la falta de activismo en la escuela tradicional que regía en ese momento (De Zubiría, 2002).

Una de estos eventos fue la Revolución Francesa la cual bajo la defensa de los derechos humanos y la defensa de la libertad de los individuos, inauguró en la historia un nuevo periodo, que al tiempo que derribó el feudalismo agonizante, cambió la concepción de hombre y de Estado que habían primado durante trece siglos (De Zubiría, 2002). Durante esta época Condorcet solicitó que la educación de los niños más capaces, independientemente de la clase social

a la que pertenecieran, fuera incluida en los programas de la reforma de la instrucción pública de 1792 (García, 1986).

Más adelante los planteamientos de Darwin llegarían a influir en la educación gestante de esta época, aportándole de esa forma una notable relevancia a la acción, considerándola como elemento central en todo proceso de selección natural (De Zubiría, 2002), con esto las escuelas comenzaron a replantear sus métodos de enseñanza optando por una visión más amplia y dinámica del estudiantado, que induciría a los investigadores de la época a interesarse en las diferencias individuales en cuanto al aprendizaje y las diferentes formas de ver el mundo, ya que en la medida que se daba cabida a la opinión de los estudiantes se podía notar en ellos la diversidad de intereses y características que poseían.

Uno de los que más se preocupó en esta cuestión fue Francis Galton, primo de Darwin, quien en 1869 publicó un libro denominado *Heredity Genius* en el cual se interesó por la transmisión de la capacidad intelectual y la contribución relativa de la herencia y el ambiente en su origen y desarrollo. Exponiendo así, el descubrimiento en el que conforme el grado de parentesco genético, el porcentaje de pariente eminente también crece. Esto lo llevó a concluir en 1874 que la inteligencia se hallaba más determinada por la herencia que por el entorno y con base en esto construyó, mediante análisis estadísticos, pruebas psicológicas, como técnicas para evaluar las diferencias individuales y analizar las habi-

lidades intelectuales generales, tales como: el razonamiento matemático, verbal, espacial y abstracto, lo que sería el primer paso para que se conformaran las corrientes individualistas tanto en la psicología como en la educación (López, 2002; Cardona, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que, las diferentes corrientes individualizadoras de la psicología y de la educación se preocuparon por los enfoques diferenciadores, las variaciones individuales o de grupo, lo que a su vez influyó para que la provisión de servicios especiales a alumnos diagnosticados como superdotados tuviera una historia larga e irregular debido a la variedad de pruebas psicométricas y a las posturas sesgadas de algunos impulsores en cuanto a la dimensión intelectual y aptitudinal de estos estudiantes (Heward, 1998).

Como fruto de estas corrientes se inauguraron los primeros servicios educativos para estos alumnos en St. Louis, Missouri en 1868 por parte de William T. Harris el cual introdujo una promoción flexible para atender a los alumnos más capacitados, seguidamente alrededor de 1900 otros colegios en Nueva York, iniciaron clases de progreso rápido (Blanco, 2001; López, 2002) en los cuales se establecieron clases avanzadas, en las que los estudiantes podían hacer dos cursos académicos en uno, o tres en dos. A comienzos del siglo esta estrategia de aceleración y otras como la opción de asignaturas múltiples y el trabajo escolar adelantado constituían los

principales métodos de intervención educativa (Torrance, 1965).

Más adelante en Francia, siguiendo la línea de Galton, crecía el interés por evaluar y seleccionar a los estudiantes de acuerdo a las características intelectuales que poseyeran, lo que llevó a invitar a Alfred Binet en 1905 a que diseñara un instrumento que fuese capaz de detectar problemas de aprendizaje en los niños con quienes trabajaba, creando así una de las pruebas más conocidas para medir la inteligencia y predecir el rendimiento académico de los estudiantes. Con esto como referencia, al ver el investigador que había personas que diferían en capacidades superiores a otras, se interesó en aquellos que específicamente mostraban un excelente rendimiento en sus pruebas y en el desenvolvimiento en el aula, lo que llevó a Binet (1908) a lo siguiente (citado por García, 1986):

Se encuentran algunas veces niños brillantemente dotados que resultan de un nivel intelectual muy superior al de los muchachos de su edad. No son los últimos en darse cuenta de ello. En clase no tienen necesidad de hacer grandes esfuerzos para ganar el puesto de honor, su vanidad se despierta. No trabajan más que por capricho y solo aprenden sus lecciones en el último momento, resultan voluntariosos, insubordinados, cumpliendo deberes que no se les han impuesto para singularizarse. En el estudio impiden trabajar a los demás. No se les tiene afecto, se les castiga, pero se les perdona cuando llega el día de los exámenes. Para esta clase de mu-

chachos se deberían formar clases de supernormales, porque por la elite y no por el esfuerzo de la medianía es como la humanidad inventa y progresa; hay pues un interés social en que los individuos sobresalientes reciban la cultura que necesitan. Un niño de inteligencia superior constituye una fuerza que no debe dejar perder.

En este mismo sentido, surgió el movimiento de la –nueva escuela– el cual rompió con el paradigma de la escuela tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se instalaban en los alumnos. En su lugar este movimiento fue defensor de la acción como condición y garantía del aprendizaje, esta manera de ver y entenderlo, generó en la escuela una revolución que se expresó en la búsqueda de unos propósitos distintos, lo cual a su vez, incidió en las variaciones significativas de los contenidos, la secuenciación, la metodología, los recursos didácticos y los criterios de evaluación (De Zubiría, 2002; García, 1986).

Lo anterior se vio reflejado en algunos de los programas individualizadores de la enseñanza con alumnos superdotados como los de Dalton (1916) o Winnetka (1920) y las experiencias de organizar escuelas por niveles de inteligencia separando a los bien dotados como las de Mannheim, 1900; Berlin, 1917; Hamburgo, 1918; Oakland, 1918. Analizando esta situación, puede decirse que, se promovió la humanización de la enseñanza en la cual el alumno aparecía como un ser con derechos, con capacidades e intereses propios, los cuales eran tenidos en cuenta y desa-

rollados por el proceso educativo (De Zubiría, 2002).

Fue así como en Los Ángeles y Cincinnati en 1916; Urbana, Illinois en 1919, Manhattan, Nueva York, Ohio, en 1922 surgieron escuelas especializadas en la educación de niños superdotados (Colangelo & Davis, 1991), lo que llevó a utilizar por primera vez el término sobredotado (*Gifted*) por Guy Whipple y publicado en la *Enciclopedia de la Educación* de Monroe (López, 2002).

Por otra parte sería Godard quien llevaría y traduciría en Estados Unidos de América la prueba desarrollada por Binet, la cual comercializó (López, 2002). De este modo la prueba llegó a manos de Lewis Terman quien decepcionado por las evaluaciones psicofísicas de Wilhem Wundt y James Catell, buscó otras posibilidades de evaluación mental, adaptando así la prueba de Binet a la realidad estadounidense y publicándola por primera vez, en la Universidad de Stanford, con una nueva versión de lo que se conocería desde ese momento como la prueba Stanford-Binet (Cohn, 1989, citado por López, 2002).

Una vez desarrollada la prueba Stanford-Binet, centró su atención en el estudio de la inteligencia y en aquellas personas que se mostraban sumamente inteligentes, como resultado de esto publicó un libro titulado *Nuevas alternativas para el estudio de los genios*, en el que presentaba un exhaustivo análisis de diferentes casos de sobredotación (Coriat, 1990; Silva, 1989, citados

en López, 2002). Este evento sería trascendental en la historia de Terman y mostraría la línea de investigación que seguiría durante el resto de su vida, por lo cual se consideró como el primer y mayor impulsador de lo que según García (1986) se conoce como movimiento para el estudio y promoción de los niños bien dotados.

Esta situación la ratificaría con su famoso estudio longitudinal a niños superdotados que comenzó en 1921 con la selección por criterios objetivos de 643 chicos bien dotados de tres a catorce años, 378 de once a diecinueve; además de una variadísima información recolectada en exámenes médicos programados (una hora por chico), entrevistas a padres y profesores y test de rendimiento escolar y carácter. Se logró, de la misma manera, un seguimiento a casi todos los bien dotados y sus familias durante más de cincuenta años por encuestas, entrevistas y test. Los resultados fueron apareciendo en volúmenes especiales de *Genetic Study of Geniuses* (I, 1925; III, 1930; IV, 1947; V, 1959) (García, 1986).

De esta forma, Terman iniciaría un periodo fértil para el mejoramiento de la calidad de la educación de esta población, ya que al ser uno de los proyectos más amplios y continuos de la historia de la psicología (García, 1986), logró inducir a los pedagogos, psicólogos y todos los actores relacionados con la educación hacia la profundización en la condición humana de los bien dotados, obteniendo para ellos, logros relevantes que influirían en la forma de verlos y atenderlos en la escuela. Uno de estos fue el resaltar la ace-

leración a todos los niveles como una estrategia provechosa para la potencialización de las capacidades intelectuales de esta población, para lo que según Terman y Oden (1947) (citados por García, 1986) tienen como grupo, mucho éxito en los estudios y se destacan como adultos en lo profesional y lo social.

A pesar de los resultados estadísticos y de grupo mostrados por Terman a favor de la aceleración, algunos autores como Binet (citado en García, 1986), expresaban que estos no eran suficientes para asumir posturas optimistas hacia un tipo específico de atención educativa, ya que se necesitaban planteamientos pedagógicos detallados y críticos, debido a que las calificaciones posiblemente se consiguieran por caminos poco apropiados y la experiencia clínica mostraba con frecuencia chicos bien dotados que asistían a clínicas de consulta por causas directas o indirectas relacionadas con el fracaso escolar. Esta situación fue constatada en una investigación francesa de 1944 por el INED, de la cual concluirían diez años después Girard y Bastide, que si bien los jóvenes superdotados se habían destacado como grupo en todos los estudios el 8% de ellos había sacado malas notas en la escuela primaria (Girard, Bastide, citados por García, 1986).

A pesar de los esfuerzos de Terman por difundir la aceleración como el método más indicado para la atención de niños superdotados, este sistema no fue del todo asumido en su época. Scheifele (1964), menciona que en Cleveland desde 1921 se adoptó un plan de clases

de trabajo superior cuyo prototipo de clases fue *full-time*; en la que los niños eran seleccionados principalmente sobre la base de la inteligencia y de los rasgos físicos y sociales; además se empleaba la instrucción individual. Se organizaba un amplio número de actividades alrededor de un núcleo central teniendo en cuenta los intereses y necesidades del grupo en el que se utilizaba, a su vez, todo cuanto pudiera favorecer la enseñanza. De igual modo ciudades cercanas a esta, limitaban sus clases especiales a los niños de cuarto, quinto y sexto, ya que al finalizar el grado tercero se les aplicaban test de inteligencia y ejecución. Sobre la base de los resultados de estas pruebas, los niños eran admitidos en las clases de oportunidades y debido a que estos niños podían cumplir el curso de estudios regular en la mitad del tiempo habitual, solo empleaban la tarde para el plan regular y las mañanas.

Hollingworth, hacia 1926 y 1931, realizó estudios sobre la sociabilidad de esta población y recomendó la separación de los niños superdotados por niveles, en especial para el estudio de la adaptación social, así surgió la interpretación en términos de modalidad diferencial de interacciones. Estas conclusiones se debieron a los estudios realizados por esta autora, en los que resaltó los diferentes tipos de interacción social que mantenían los niños superdotados de acuerdo a su nivel de inteligencia, el cual dependiendo de un nivel óptimo favorecería el mando y la dirección de estos niños en el ámbito popular. Por el contrario aquellos niños que mostraran un QI muy superior al de sus compañeros, no tenían

probabilidad para conquistar un puesto de líder, ya que para organizar y dirigir a otros, debe haber una mutua compenetración entre el conductor y el conducido. Así mismo debe haber cierta afinidad de intereses diferentes en los jóvenes que sobrepasan un QI de 160. Esto se complejiza con el vocabulario que desborda, algunas veces la comprensión de sus compañeros y la diferencia de actividades que llaman su atención (Hollingworth, 1931, citado por García, 1986).

A medida que se fueron ampliando las investigaciones sobre la inteligencia y ejecución de los alumnos superdotados, las entidades educativas tuvieron oportunidad de acceder a la comprensión e identificación de las capacidades excepcionales y fomentar así la creación de las clases y grupos de interés especiales, enriquecer los programas en las clases comunes y crear estrategias de aceleración, que permitieran desarrollar al máximo las capacidades intelectuales y aptitudinales, por medio de la ubicación en grupos con características e intereses similares para que los estudiantes se desarrollaran libremente.

Alrededor de los años 1960 los pedagogos y psicólogos se interesaron por conocer el orden y tiempo de maduración específico en que se debían dictar algunas clases para alumnos superdotados; con relación a esto, Brunner (citado en Torrance, 1965) expuso: “La experiencia de la última década señala que al posponer la enseñanza de muchas materias por considerarlas demasiado difíciles, nuestros colegios desperdician años preciosos con tal fin”. Este autor propuso un programa en espiral el cual consistía en un

plan de estudio que volvía sobre sus pasos, pero en niveles más altos de complejidad con niños bien dotados.

En este sentido, a medida que la escuela fue incluyendo una mejor educación para la población superdotada y talentosa los planes de estudio se volvieron más interesantes y complejos, por lo que se iniciaron nuevas experiencias de institucionalización que respetaban los intereses y motivaciones del estudiantado haciéndolos participe de su proceso de enseñanza.

Teniendo en cuenta esta situación Scheifele (1964) en su libro titulado *El niño sobredotado en la escuela común* describe algunos centros educativos y los tipos de intervención que suministraban a los estudiantes sobresalientes; de este modo, plantea que alrededor del año de la publicación de su libro existían centros educativos que manejaban grupos especiales de interés que ofrecían oportunidades para los talentosos y que podían realizarse en la escuela como parte del perfeccionamiento o en la comunidad, bajo la dirección de los ciudadanos interesados y capaces. Algunos de estos centros eran: El Hunter College Elementary School de Nueva York, escuela experimental para niños superdotados entre los tres y los once años, el programa de esta escuela fue enriquecido de tal forma que ofrecía una amplia variedad de actividades e instrucciones en el nivel de edad cronológica del niño, sin necesidad de practicar la aceleración de tal forma que los padres y maestros cooperaban para proporcionar excursiones semanales a los lugares de interés.

Otro de estos centros mencionados por Scheifele es el Colfax School de Pittsburgh, Pensilvania, en el que la organización de clases especiales no abarcaban los días enteros. A los niños sobredotados del primer al tercer grado, se los ubicaba en los talleres de los más pequeños y los del cuarto al sexto grado en el de los mayores, de este modo los niños por las mañanas eran asignados a sus clases regulares para realizar actividades y ejercicios de tipo casero y el tiempo restante lo pasaban en el taller donde se llevaba a cabo un programa de enriquecimiento.

Además de lo anterior, la autora comenta que alrededor del año 1951 las escuelas de Erie, Pensilvania, iniciaron un programa de arte moderno para niños sobredotados, a los cuales se le permitía abandonar las clases regulares durante una hora por día para dedicarse a intereses especiales y entregarse a un estudio intensivo. Para este programa se organizaron dos grupos, primario e intermedio.

Del mismo modo en Santa Bárbara, California, se desarrollaron programas de enriquecimiento para alumnos superdotados elementales y secundarios con CI 130 o más, los cuales fueron sujetos de un estudio especial que se llevó a cabo durante dos años y dio como resultado que muchos de los niños de la escuela fueran adelantados un año. El tipo de enriquecimiento desarrollado en Santa Bárbara era de tipo cualitativo, más que cuantitativo y se proyectaban actividades para los superdotados sobre la base de estudios de caso que revelaban los elementos

extracurriculares del alumno, sus intereses, entretenimientos y sus problemas de personalidad. Además la escuela trabajaba en contacto con los padres, mediante entrevistas individuales y reuniones en grupo, con el fin de contribuir a la comprensión de las necesidades de los niños, los objetivos de la escuela, y el rol que debían desempeñar en el programa de enriquecimiento de las experiencias del niño sobredotado (Scheifele, 1964).

Desde este periodo, que abarcó los años 60 hasta hoy en día, los educadores se centraron con mayor proporción en el desarrollo de la creatividad, para mejorar la motivación de estos alumnos y con las leyes se hizo conocer que estos alumnos eran vulnerables, igual que todos los demás, a presentar bajo rendimiento académico. Esto se da a conocer en la ley de Marland de 1972 (citado en Alonso, 1996), en la que uno de sus apartes manifiesta: “Son niños capaces de elevadas realizaciones que pueden no demostrarlo con rendimiento alto, pero que tienen la potencialidad”, de esta forma se dio paso a los nuevos enfoques y modelos sobre los talentos y la superdotación.

Situación actual de los procesos de intervención educativa al talento y la superdotación

En la actualidad teorías como la de los Tres Anillos de Joseph Renzulli (1994), tienen una aproximación tanto a diferentes factores internos, como externos que pueden influir en los comportamientos excepcionales, específicamen-

te aquellos de corte emocional. De igual forma los planteamientos de Franz J. Mönks ampliaron el concepto de excepcionalidad intelectual de Renzulli y direccionaron las reflexiones hacia un contexto social más amplio y expusieron en el factor escuela, cinco variables relevantes: autoconcepto general, situación general dentro del grupo, autoconcepto escolar, estilo de aprendizaje, y motivación. Además con las teorías de Sternberg (1987), se abrió paso al reconocimiento de la inteligencia como capaz de autodesarrollarse por medio de un sistema educativo, que no solo se fundamentara en transmisión de conocimientos, sino que fuese capaz de preparar a los individuos para solucionar problemas y desarrollar la metacognición.

A partir de las teorías mencionadas, las estrategias de intervención, han comenzado a ser personalizadas, globales y no tienden a pensar en estos alumnos como simples “máquinas de retención y reproducción de saberes o habilidades”, sino como seres humanos que han sido dotados de características que los hacen ser originales y comprometidos en su forma de ser, y que al mismo tiempo son susceptibles de fracasos académicos, sociales y personales, si no cuentan con una adecuada orientación, debido a la inestabilidad de sus características.

En este caso, se puede decir que, dependiendo del tipo de modelo que se elija para identificar y educar a estos estudiantes, se podrán implementar las diferentes estrategias de intervención pedagógicas que contribuyan a la formación

integral, ya que cada uno de estos postulados engloba cierto número de características y dimensiones que permiten al docente educar desde una perspectiva específica que servirá de mapa o guía en el camino de la educación.

En el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional hace alusión a la excepcionalidad en dos líneas: superdotados y talentos. En ellas se alude a la posible existencia de talentos potenciales y, además, se considera la posibilidad del desarrollo de talentos en cada persona, pero ello sujeto a las condiciones ambientales de su desarrollo. Así mismo, se afirma que pueden considerarse a todas las personas como talentos potenciales. Sin embargo, se considera que los superdotados son aquellos que puntúan por encima del 98% de la población en las pruebas de inteligencia. De esta última afirmación se puede deducir que la concepción sobre la superdotación varía entre el modelo innato-genético y el orientado al rendimiento, el cual es una aproximación, desde toda perspectiva, teóricamente lícita pero mejorable (Maz, Villarriaga & Tomalbo, 2004).

En esta misma línea, en el Decreto 2082 de 1996, el cual reglamenta la Ley General de Educación, expuesta en el Congreso de la República y regula la atención educativa para esta población, la cual propone en el Artículo 2:

“Para satisfacer las necesidades educativas y la integración académica, laboral y social de esta población, se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes

comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades”; de igual forma en el Artículo 3 del mismo decreto se plantean el desarrollo humano, oportunidad, equilibrio y soporte específico, como principios fundamentales de la intervención educativa de esta población.

De igual forma en el Decreto 366 de 2009, que regula la educación inclusiva para niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, dentro de los cuales se encuentran los talentos y excepcionales, el Ministerio de Educación expone algunas responsabilidades que deben asumir las instituciones educativas con el fin de organizar la oferta brindando una educación de calidad. A continuación se expondrán textualmente:

1. Determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de discapacidad o capacidad o talento excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación psicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria. La instancia o institución competente que la entidad territorial designe para determinar la condición de discapacidad o capacidad o talento excepcional entregará a la Secretaría de Educación, antes de la iniciación de las actividades del corres-

- pondiente año lectivo, la información de la población que requiere apoyo pedagógico.
2. Incorporar la política de educación inclusiva en las diferentes instancias y áreas de la Secretaría de Educación y definir una persona o área responsable de coordinar los aspectos administrativos y pedagógicos necesarios para la prestación del servicio educativo a estas poblaciones.
 3. Incorporar en los planes, programas y proyectos, las políticas, normatividad, lineamientos, indicadores y orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas y otros ministerios.
 4. Desarrollar programas de formación de docentes y de otros agentes educadores con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en la educación formal y en el contexto social.
 5. Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos que reportan matrícula de población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes allí matriculados y ofrecerles los apoyos requeridos.
 6. Definir, gestionar y mejorar la accesibilidad en los establecimientos educativos en lo relacionado con infraestructura arquitectónica, servicios públicos, medios de transporte escolar, información y comunicación, para que todos los estudiantes puedan acceder y usar de forma autónoma y segura los espacios, los servicios y la información según sus necesidades.
 7. Gestionar con los rectores o directores rurales los apoyos requeridos por los estudiantes con discapacidad para la presentación de las pruebas de Estado en general.
 8. Coordinar y concertar con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados la prestación de los servicios, con el fin de garantizar a los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, los apoyos y recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.
 9. Comunicar al Ministerio de Educación Nacional el número de establecimientos educativos con matrícula de población con discapacidad y población con capacidades o con talentos excepcionales, con dos fines: a) Ubicar en dichos establecimientos los recursos humanos, técnicos, tecnológicos y de infraestructura requeridos, y b) Desarrollar en dichos establecimientos programas de sensibilización de la comunidad escolar y de formación de docentes en el manejo de metodologías y didácticas flexibles para la inclusión de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al plan territorial de capacitación.
- En conclusión, puede decirse que a pesar de que en este decreto, se es consciente de las nece-

sidades académicas y locativas que deben tener las instituciones, aun falta mucho por mejorar, en especial en las adecuaciones curriculares y la acertada identificación de la población, debido a que algunas escuelas no cuentan con las herramientas necesarias para una buena identificación de talentos o excepcionalidad, y en algunos casos los funcionarios manejan teorías tradicionales solo tienen en cuenta la acumulación de conocimientos dejando de lado la creatividad, la solución de problemas y las habilidades artísticas.

Por ello, es necesario que los programas de educación se fundamenten en experiencias guiadas y planificadas que surjan a partir del análisis de los requisitos de las tareas de aprendizaje y de las condiciones físicas, psicológicas, emocionales y socio-culturales que el niño o joven posea. Este análisis debe tener en cuenta la estructura de la tarea, los métodos o procesos que permitan llevarla a cabo y las condiciones que de cierta forma impidan la realización de esta, además, debe tenerse en cuenta las relaciones interpersonales y la afinidad de intereses con el fin de que las adecuaciones del currículo no se conviertan en una carga difícil de sobrellevar para el estudiante (Alonso, 2006). Desde este punto de vista Torrance (1965) proponía:

El análisis de las condiciones del estudiante debía considerar el estado de desarrollo en relación con los conceptos de o habilidades a aprender, el nivel de las capacidades correspondientes, especialmente aquellas desarrolladas en más

alto grado como la memoria, razonamiento lógico, originalidad, juicios espaciales, así, como el modo de estudio preferido de cada uno, dándole mayor atención e importancia a las posibilidades que a las normas.

Actualmente esta posición sigue teniendo fuerza, dado los avances en el conocimiento sobre las habilidades y desarrollo del talento y la sobredotación, además de las condiciones de vida que impone la nueva era global en la cual cada día se agranda más la brecha socio-cultural y las nuevas tecnologías hacen parte de los procesos de aprendizaje en todos los contextos educativos.

Referencias

- Alonso, J. (1994). Adaptación social: elemento de predicción del rendimiento escolar. En: Benito, Y. (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. España: Amarú.
- Alonso, J. (2006). Intervención en jóvenes superdotados en secundaria. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Alonso, J. & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. España: Narcea. S. A. ediciones <http://books.google.com.co/books?id=mATbY8UKwwIC&pg=PA190&lpg=PA190&dq=que+dice+yolando+benito+de+la+aceler>

- acion&source=bl&ots=B8tbK3J9H-&sig=EjUT2O-5TJuP61OtiuwBKyi1u_4&hl=es&ei=5XgtSprSGojBtwf06qioCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#PPA185,M1
- Artiles, C. & Jiménez, J. (2006). Estrategias para la formación del profesorado y los equipos psicopedagógicos en la atención educativa al alumnado con altas capacidades. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Benito, Y. (1994). Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. En: Benito, Y. (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. España: Amarú.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España: Ciss Praxis.
- Betancourt, J. (2006). Una dieta balanceada para los alumnos sobresalientes y de altas capacidades. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Belando, M. (2009). *El movimiento desescolarizador y la alternativa de la educación en el hogar. La práctica de esta modalidad educativa en España*. Universidad Complutense, España. <http://www.uniovi.es/site09/Addendas/Belando1.pdf>
- Blanco, R.; Ríos, R. & Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. En: Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E. & Blanco, R. (Ed.). *Educación de los niños con talento en Iberoamérica*. Chile: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Braga, L. (1994). La educación de los superdotados en Portugal, perspectivas del cambio. En: Benito, Y. (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. España: Amarú.
- Cardona, (2006). *Diversidad y educación inclusiva, enfoque metodológico y estrategias para una enseñanza colaborativa*. España: Prentice Hall.
- Castro, E.; Maz, A.; Bermúdez, M. & Segovia, I. (2006). Talento matemático, diagnóstico e intervención. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Decreto Ministerial 1860 de 1994 http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86240_archivo_pdf.pdf
- Decreto Ministerial 366 del 2009 http://www.cntv.org.co/cntv_bop/basedoc/decreto/2009/decreto_0366_2009.html
- De Zubiría, X.; Sarmiento, B. & Sánchez, D. (2006). Talleres de Apoyo Especial para el excepcional - TAE. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.

- De Zubiría, (2002). *Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos*. Bogotá: FIPC Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2003). *Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: MEPS.
- Feldhusen, J. (2003). Enriquecimientos óptimos: alumnos, padres, profesores, currículo, compañeros, entorno. En: Alonso, J.; Renzulli, J. & Benito, Y. (Ed.). *Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- Gallager, J. (1970). El alumno excepcionalmente dotado. En: Ojeman, R. (coord.). *La educación de los alumnos excepcionales*. Argentina: Librería del Colegio.
- García, C. (1994). Inteligencia y desarrollo emocional, problemática de las chicas superdotadas. En: Benito, Y. (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. España: Amarú.
- García, J.; Gil, C.; Ortiz, C.; De Pablo, C.; Lázaro, A. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas: perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid: Pardiñas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Nueva York: Paidós.
- Gerrero, A. (2007). *La oportunidad para revalorar el concepto universidad la UNAL en sus 75 años*. Extraído de la web <http://74.125.95.132/search?q=cache:S3zukgrZbdUJ:www.uanl.mx/secciones/publicaciones/entorno/archivos/29.pdf+alcuino+asesor+de+carlos+magno+dise%C3%B1o+un+programa+de+incentivos&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Jiménez, C. (2005). Educación, alta capacidad y género: diversidad y equidad. En: Jiménez (coord.). *Pedagogía diferencial, diversidad y equidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Martínez, M. (2006). Pautas de orientación para profesores con alumnos superdotados o talentosos en el aula. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Martínez, M. (2006). Pautas de orientación a padres de niños(as) con superdotación y talento. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Mackenzie, L. (2003). La aceleración y su defensa: el desafío continúa. En: Alonso, J.; Renzulli, J. & Benito, Y. (Ed.). *Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- Medina, T. (SF). *La formación del profesorado en la educación de los niños superdotados*. <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9797220043A.PDF>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá, Colombia extraído de la red: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75158_archivo.pdf
- Mirandés I.G., J. Universidad de Barcelona la teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento

- del nuevo paradigma de la superdotación. Universidad de Barcelona. Extraído de la web: <http://instisuper2.iespana.es/Conferencia%20de%20la%20Universidad%20de%20Barcelona%20a%20cargo%20de%20Prof%20Don%20Josep%20de%20M%C3%ADrand%C3%A9s%20i%20Grabolosa.pdf>
- Mitchel, L. & Gibson, K. (2003). Estimulando una relación colaboradora entre familia y profesional dentro de los programas para superdotados. En: Alonso, J.; Renzulli, J. & Benito, Y. (Ed.). *Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- Monks, F. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En: Benito, Y. (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. España: Amarú.
- Mccluskey, K. & Mccluskey, A. (2003). Mentorado para el desarrollo del talento con poblaciones de riesgo. En: Alonso, J.; Renzulli, J. & Benito, Y. (Ed.). *Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- López, M. (2002). *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. México: Trillas.
- Pérez, L. (2006). Programas educativos para alumnos con altas capacidades: sistemas de enriquecimiento. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En: Benito, Y. (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. España: Amarú.
- Renzulli, J. & Reis, S. (2003). ¿Qué es el enriquecimiento escolar? ¿Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total? En: Alonso, J.; Renzulli, J. & Benito, Y. (Ed.). *Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- Renzulli, J. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En: Benito, Y. (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. España: Amarú.
- Ruiz, L. & Márquez, H. (2006). Estrategias de identificación e intervención para niños potencialmente sobresalientes. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Sánchez (SF). *Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados* <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9797220057A.PDFHa>
- Scheifele, M. (1964). *El niño sobredotado en la escuela común*. Argentina: Paidós.
- Shea, T. & Bauer, A. (2002). *Educación especial*

- un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill.
- Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana - la naturaleza de la inteligencia humana y su medición*. 7ed. Barcelona: Paidós. Tomo I.
- Sternberg, R. (1988). *Inteligencia humana - sociedad, cultura e inteligencia*. Barcelona: Paidós.
- Torrance, P. (1965). *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*. Argentina: Paidós.
- Vadillo, G. (2006). Sobresalientes en situación de riesgo: un desafío adicional para los educadores. En: Valadez, Betancourt & Zavala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Yakova, M. (1994). Influencia del pequeño grupo social para el desarrollo de los niños superdotados. En: Benito, Y. (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. España: Amarú.
- Zamora (2008). ¿Superdotación o talentos? <http://www.google.es/search?hl=es&lr=&q=%22GONZ%C3%81LEZ%22+%22B+2001+Alumnos%22> *Investigación a docentes dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2476364&orden=0*
- Inteligencias múltiples*, PEREZ L. 2006 <http://www.papelesdelpsicologo.es/english/1372.pdf> contextos educativos diferenciados, RIBA dialnet.unirioja.es