



UNIVERSIDAD DE BELGRANO

# Las tesinas de Belgrano

**Facultad de Humanidades  
Carrera de Licenciatura en Psicología**

**Niños talentosos. Hacia su integración escolar.  
Investigación exploratoria con antecedentes  
bibliográficos**

**Nº 90**

**Luz María Abatangelo**

**Tutora: F. Kauffmann**

**Departamento de Investigación  
Abril 2004**



# Sumario

1. INTRODUCCION .....	5
1a. Presentación y objetivos .....	5
1b. Metodología .....	6
1c. Definiciones y marco teórico .....	6
Definiciones preliminares .....	6
Teorías sobre la superdotación .....	9
2. INVESTIGACION BIBLIOGRAFICA .....	12
2a. La detección del niño talentoso .....	12
2b. ¿Tienen los niños talentosos dificultades en el ámbito escolar? .....	12
2c. Revisión de experiencias educativas realizadas con niños talentosos .....	13
2d. Breve historia de la educación de los niños talentosos (S.XIX y XX) .....	13
2e. La integración escolar en la legislación .....	17
2f. La integración escolar como respuesta a la diversidad .....	17
3. NIÑOS TALENTOSOS: HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR .....	20
3a. Posibles dificultades de los niños talentosos frente a propuestas educativas no integradoras ...	20
3b. Una propuesta de educación integradora .....	22
4. CONCLUSIONES .....	24
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	25
GLOSARIO .....	26
ANEXOS .....	28



## Algunas consideraciones sobre el camino crítico seguido para el presente trabajo

La inquietud que me llevó a realizar este trabajo era saber qué sucede con los niños talentosos y su educación.

Trabajé durante varios años en la escuela media y ya, en aquel momento, había observado a algunos alumnos que se destacaban por su creatividad, su empeño en la tarea, su curiosidad, su tendencia a la investigación, vocabulario rico: uno de ellos, un niño de doce años, era estudiante avanzado de violín en el Conservatorio Nacional de Música y la otra, una niña, formaba parte de la Escuela de Danzas del Teatro Colón.

Cuando comencé este trabajo, quise conocer en profundidad cuáles eran las características de los niños talentosos y en qué teorías podía basarme para entender cómo aprendían, que pasaba con su mundo psicosocioafectivo, y cómo podían detectarse.

También descubrí que hay niños talentosos con bajo rendimiento escolar y, que al ser derivados para su proceso psicodiagnóstico, descubrimos que su CI es mayor de 100: estos niños suelen manifestar que se aburren en la escuela. Y aquí llegué a un punto del camino que para mí sería clave, qué pasa con la educación formal de los talentosos.

Cuando comencé a investigar, parte de la bibliografía remitía a que estos niños eran educados en forma separada, en escuelas especialmente diseñadas para ellos, pero, por otra parte aparecían respuestas que tendían a la integración usando en muchos casos programas de enriquecimiento.

Lo que llamó mi atención es que la bibliografía refería, en cuanto a integración escolar, más material relacionado con niños con discapacidades que con niños talentosos.

A partir de aquí comienzo a pensar en una educación integradora para los últimos. Es hacia ahí adonde dirijo las búsquedas y me encuentro con un concepto que va un paso más allá: la escuela inclusiva a la que acude todo el alumnado, independientemente de sus características. Entonces me planteo que si podemos pensar una escuela que desarrolle infraestructura y recursos humanos capacitados para aquellos niños que presentan discapacidades, por qué no pensar en las mismas condiciones para los talentosos.

El tipo de educación para estos niños sigue siendo un debate abierto, más allá que las tendencias actuales comienzan a trabajar sobre la idea de integración e inclusión en una escuela para todos.

Esta tesina intenta explorar los motivos acerca de por qué es importante la educación integral del talentoso, sin dejar de considerar que cada niño es una individualidad y, que sería conveniente a partir de una detección temprana del mismo, evaluar factores favorables o desfavorables de estas propuestas.

## 1. Introducción

### 1a. Presentación y objetivos

La presente tesina se inscribe dentro del marco de uno de los ámbitos de trabajo de la psicología, el educacional, cuyas metas son comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los psicólogos educativos desarrollan y utilizan conocimientos y métodos; también utilizan los conocimientos y métodos de la psicología y otras disciplinas relacionadas para estudiar el aprendizaje y la enseñanza en situaciones cotidianas" (Woolfolk A, 1996:20).

Según Wittrock (Woolfolk, 1996:11), "la psicología educativa es diferente de otras ramas de la psicología porque su objetivo fundamental es la comprensión y el mejoramiento de la educación".

Los sistemas educativos están diseñados para acoger niños considerados normales dentro de un rango de inteligencia y capacidad acotado. No suelen estar especialmente diseñados para niños con discapacidades (sensoriales, motrices o mentales) ni para aquellos con características de superdotación.

Esta circunstancia originó dos tipos de respuestas educativas: por un lado, la aparición de instituciones escolares especializadas que pudieran atender a esta clase de alumnos; y por el otro, se han intentado diversas modalidades para educar juntos a los niños normales y los excepcionales.

Ilustramos en un caso facetas del niño talentoso y sus vivencias interiores:

"Jessica nace en Buenos Aires en 1984. Al segundo día de vida ya manifiesta una gran vivacidad. Sonríe tempranamente, fija su mirada en un punto y emite sonidos de gozo. Comienza a hablar a los nueve meses, y al año su dicción es correcta. A los dos años dibuja un monigote completo y hace preguntas del tipo "cuál fue el primer hombre?". A los tres años lee correctamente. A los tres años y medio puede escribir, y tocar el órgano, entrando al jardín a esa edad.

Le gusta escribir al revés y sorprender a los demás. A los siete años obtiene un premio importante en ajedrez. Se siente insatisfecha cuando está con sus compañeros y se aburre. Aunque la cambian de escuela los problemas persisten y contrae gripes y otitis. Encuentra nuevos estímulos en una escuela con educación más personalizada. Ingresa exitosamente en la primaria y sigue con sus preguntas del tipo "porqué la tierra rota y no nos caemos?". Le dice a la autoridad máxima del colegio que ella se aburre y que quiere cuentas más difíciles. En el WISC revela un CI =185. Presenta problemas de integración con sus compañeros, que se burlan de ella, pero establece un buen vínculo afectivo con su maestra. En tercer grado comienza su producción literaria donde expresa sus angustias y deseos. Hacia la mitad de la primaria se la envía a un colegio que pueda contenerla emocionalmente, y mejora su estado de ánimo al ingresar a un taller para niños dotados: "allí me siento feliz, porque soy libre". Tiene la menarca a los 10 años. En el taller puede tomar conciencia de sus dotes y ejercerlos con libertad. Pide que le publiquen lo que escribe, y a partir de allí recupera confianza en sus capacidades y le sirve de estímulo para seguir re-creando" ( Carracedo y Gerson, 1996:209)

En la presente tesina, se expondrán los resultados de una investigación exploratoria con antecedentes bibliográficos enfocada en los siguientes objetivos generales y específicos:

#### **Objetivo general:**

Exponer los resultados de una exploración bibliográfica sistemática de material publicado hasta la fecha que haya abordado las cuestiones sobre los problemas de inserción de los niños talentosos al ámbito escolar, y de cuáles fueron y son las diferentes propuestas que se han enunciado para facilitar dicho proceso.

#### **Objetivos específicos:**

- 1) Lograr una aproximación a la caracterización del niño talentoso, su problemática, y revisar las propuestas más utilizadas para abordar su educación.
- 2) Trazar un panorama sintético acerca de las diferentes teorías y modelos que, desde perspectivas cognitivistas, han abordado la cuestión de la superdotación infantil.
- 3) Explorar las dificultades que presentan los niños talentosos respecto de su inserción en el ámbito escolar, relación con maestros, pares e institución y las diferentes modalidades implementadas para su educación, tales como, por ejemplo, la educación en ámbitos físicos separados, en ámbitos físicos comunes, mixtos.
- 4) Proponer trabajar con el niño talentoso en integración escolar.

#### **b. Metodología**

En esta tesina la propuesta es:

- 1) Reunir información bibliográfica sobre el tema de la superdotación y, en particular, la referida a la cuestión de la inserción del talentoso en el ámbito educativo formal. Para ello se consultaron bibliotecas generales y especializadas, así como la pertinente información nacional e internacional que se encontró en Internet y en revistas especializadas, reconocidas por la comunidad científica.
- 2) Ordenar la información reunida sobre la base de un criterio temático y cronológico: se abordará el tema comenzando por las investigaciones menos recientes.
- 3) Aportar algunas reflexiones e ideas personales sobre esta temática, analizar la información bibliográfica y buscar elementos de juicio que permitan aportar información para cumplir con los objetivos propuestos (general y específicos).

#### **1c. Definiciones y marco teórico**

##### **Definiciones preliminares**

**1) Niñez.-** La literatura revisada para este trabajo se circunscribe a la población de niños comprendida entre las edades cronológicas de 6 y 12 años, periodo que corresponde aproximadamente a la escolaridad primaria y a lo que en psicología del desarrollo se acostumbra denominar 'segunda infancia'. Ciertos autores han llamado primera infancia a la que se extiende hasta los 5 años, y segunda, desde los 6 hasta la pubertad (Krasner, 1958:148).

**2) Superdotación.-** Existe una terminología variada para designar a los niños que sobresalen mentalmente en algún sentido respecto del promedio: superdotados, talentosos, precoces, genios, sobredotados, etc.

La Organización Mundial de la Salud considera superdotada a aquella persona con un coeficiente intelectual por encima de los 130 puntos (OMS, 1999). En el caso de los niños, se definen por poseer aptitudes que sobrepasan claramente la capacidad media de los niños de su edad y por tener un talento creador en uno o varios campos.

No hay acuerdo en definir al superdotado, pero entre los puntos de vista más actuales encontramos el de J. Renzulli (1982) quien sugiere que debería distinguirse entre el superdotado académico y el superdotado creativo / productivo. "Las personas superdotadas a nivel académico aprenden las lecciones con mucha facilidad y rapidez y, por lo general, obtienen buenas calificaciones en pruebas de inteligencia. No obstante, estos indicadores no pronostican necesariamente éxito en el futuro. Los estudiantes superdotados a nivel creativo tienden a sobresalir en situaciones que requieren utilizar información para solucionar problemas en formas nuevas y efectivas. Es más probable que estas características se asocien con el éxito en la edad adulta".

Sobre la base de estas ideas, "Renzulli y Reis (1991) definieron al superdotado como una combinación de tres características básicas: capacidad general superior al promedio, un alto nivel de creatividad, y de compromiso con las tareas o motivación para tener un buen desempeño en ciertas áreas" (Woolfolk A, 1996:123).

Haciéndose eco de otras opiniones, Lorenzo García prefiere el término "talento" al de "superdotado" para evitar etiquetar a ciertas personas como muy diferentes, y a ciertos niños que pueden exacerbar su autocrítica y la exigencia de los demás. (Lorenzo García R, 2000:44). Compartimos este punto de vista, por lo que hemos decidido adoptar el término "talentoso", aún cuando al describirse las teorías que dan cuenta del talento, se conserve la denominación 'superdotado' para respetar la terminología de los autores.

El término "talentoso" utilizado internacionalmente y avalado por la National Research Center on the Gifted of the United States, corresponde a las características del niño en cuya conducta podemos observar la interacción de los tres compuestos básicos de los rasgos humanos: inteligencia general o específica por encima de la media, alto nivel de creatividad y de compromiso con la tarea. ( Benito Mate, Y. 1994:83 )

La razón por la cual se decide utilizar "talentoso" tiene que ver con la connotación subjetiva que puede otorgársele a "superdotado", como si se tratase de un niño excepcional, lo cual puede ir en contra de la opinión que sostenemos en este trabajo sobre la necesidad de integrar al niño, y no aislarlo por considerárselo distinto.

Por 'connotación subjetiva' se entiende el significado que cada persona da a un término. Resulta "inadecuado para los propósitos de la definición, porque la connotación subjetiva varía no solo de un individuo a otro, sino también para el mismo individuo en diversos momentos, ya que éste puede adquirir nuevas creencias o abandonar las viejas" (Copi, 1974:144).

A continuación, se mencionan algunas precisiones terminológicas y concepciones importantes sobre la superdotación y el talento.

**Gagné**, en 1968 (Clemente A y otros, 1997:23), propone denominar superdotación a la competencia general, y llamar talento al elevado rendimiento de áreas específicas. Gagné señala que la superdotación puede convertirse en talento como consecuencia del aprendizaje, en el cual deberán administrarse ciertos catalizadores o disparadores del rendimiento.

**Renzulli**, en 1978 (Clemente A y otros, 1997:23), ubica a la superdotación en la intersección de tres características personales que él llama anillos: el primero se relaciona con un alto nivel intelectual, el segundo se refiere a una creatividad elevada, mientras que el tercero concierne a una alta motivación de logro y persistencia en la tarea.

**Jackson y Butterfield** por su parte, en 1986 (Clemente A y otros, 1997:23), asignan especial importancia al papel que tiene la metacognición en los talentosos. Consideran que los procesos superiores extraordinarios que regulan el análisis de la tarea y la autodirección de la conducta, en la resolución de problemas, pueden ser componentes importantes para identificar a las personas superdotadas.

**Sternberg** simultáneamente utilizará tres subteorías diferentes para comprender la inteligencia superdotada (véase pág. 19) y comparte con otros autores la idea de que la superdotación, lejos de ser un atributo unidimensional, puede abordarse de muy diversas maneras.

**Monks y Van Boxtel**, en 1988 (Clemente A y otros, 1997:23), agregan a la definición de los tres anillos de Renzulli la importante dimensión de los contextos sociales en los cuales el alumno interactúa: el colegio, los compañeros y la familia. Consideran la superdotación como un fenómeno dinámico dependiente de los cambios de la persona y de su entorno.

**Gardner** (Monks y otros, 1997:24), indica siete áreas de desempeño en las cuales se desarrollan los individuos creativo/productivos, y que son lingüística, lógico-matemática, visual-espacial (capacidad para imaginar situaciones tridimensionales), musical, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal. Estas siete áreas de desempeño creativo son denominadas por este autor inteligencias.

**Gardner** (Poza, 1993:22) identifica tres 'tipos' de escolares, el último de los cuales podría incluir lo que en este trabajo se viene denominando niño talentoso:

- 1) El aprendiz intuitivo: *o aprendiz natural, universal o ingenuo: es el niño pequeño que, bien dotado para aprender el lenguaje y otros sistemas simbólicos, desarrolla teorías prácticas sobre el mundo físico y social durante los primeros años de vida.*

2) El aprendiz escolar: *o estudiante tradicional. Desde los 7 a los 20 años más o menos. Es el sujeto que intenta dominar la lectura y la escritura, y los conceptos disciplinares de la escuela. Más allá de su rendimiento, este tipo de aprendiz una vez que abandonó las aulas, vuelve a pensar como lo hacía en el preescolar o la primaria.*

3) El experto disciplinar: *o especialista. Persona de cualquier edad que domina los conceptos y habilidades de una determinada disciplina y puede aplicarlos bien a nuevas situaciones. Son los que realmente comprenden, porque pueden por ejemplo, utilizar el saber de las clases para aclarar nuevos fenómenos.*

Finalmente, cabe mencionar aquí la caracterización del niño dotado tomando en cuenta tres características básicas: intelectuales, afectivas y perceptivas (Gerson y Carracedo, 1996:39):

Los aspectos intelectuales están definidos a partir de características como gran poder de abstracción, tendencia a examinar lo inusual y a establecer nexos de relación entre lo aparentemente no relacionado, marcado interés por la solución de problemas, tendencia a seleccionar solo lo relevante, independencia en el trabajo y en el estudio, pensamiento crítico, comportamiento dirigido a objetivos, inusual capacidad para procesar información, habilidad para generar ideas y soluciones, muy buena memoria, habilidad para la lecto-escritura temprana, elevado nivel de habilidad verbal y mayor comprensión de las sutilezas del lenguaje, marcado interés por la experimentación, habilidad para identificar y considerar soluciones múltiples a un problema dado (pensamiento divergente), flexibilidad, actitud cuestionadora y elevada capacidad para la creatividad. Esta última capacidad hace referencia a la habilidad para tratar un problema ya conocido de una manera novedosa o bien para mejorar una solución ya conocida. La recreación implica mantener lo esencial, aunque cambiándole la forma. Por ejemplo, un cineasta puede 're-crear' una nueva película sobre Drácula aún cuando este tema ya haya sido expuesto en films anteriores, si es capaz de mostrarlo desde una nueva perspectiva que supere lo anterior.

Como características afectivas se destacan un sentido del humor, despreocupación por las normas sociales, persistencia en mantener un punto de vista, inusual profundidad o intensidad emocionales, hipersensibilidad, perfeccionismo, elevada autoconciencia, agudo sentido de la justicia y la libertad, tendencia a la automarginación, poca tolerancia a la frustración e independencia en actitud y comportamiento social.

Por último, sus características perceptivas implican agudo sentido de la percepción visual y gran agudeza auditiva.

Benito Mate (Benito Mate, 1993:83) destaca algunos aspectos de la conducta observable de los niños talentosos, tales como, por ejemplo, desarrollo motor precoz (gran agilidad y coordinación psicomotriz), desarrollo precoz del lenguaje, precoz y eficaz aprendizaje de la lectura y la escritura (por ejemplo, comienzan a leer a los tres años, y aprenden de corrido, sin deletrear ni silabear), adquieren precozmente la idea de número y la capacidad para operar con ellos, manifiestan un interés precoz por el tiempo (cuentan el tiempo a los cinco años), y prefieren los juegos y actividades que supongan 'riesgos' o 'desafíos'. No suelen gustar de los deportes de mayorías, y sus hobbies preferidos son la lectura, la escritura, el dibujo, hacer puzzles. Se relacionan mejor con niños más pequeños o con niños mayores (Benito Mate Y, 1994:83-85).

Ejemplos de características de niños talentosos-creativos (con especial énfasis en el aspecto de la creatividad)

- Curiosos.
- Amplio vocabulario y memoria.
- A veces, aprenden a leer sin ayuda.
- Claro sentido de las fechas.
- Persistentes.
- Coleccionistas.
- Independientes.
- Mantienen, durante años, el interés por una o varias áreas de conocimiento.
- Inician sus propias actividades.
- Profundo sentido del humor.
- Les divierten los juegos complicados.
- Creativos e imaginativos.
- Interés y preocupación por los problemas del mundo.
- Se analizan a ellos mismos y son muy autocríticos.
- Comportamiento maduro para su edad.
- Ambiciones e ideales muy elevados.
- Son líderes.
- Dotados para arte, música, escritura, teatro y/o danza.
- Investigan utilizando métodos científicos.
- Ven conexiones entre conceptos diferentes.

- Producen trabajos únicos, vitales y sorprendentes.
- Crean ideas y procesos novedosos.
- Inventan y construyen aparatos mecánicos originales.
- Habitualmente opinan en contra de lo tradicional.
- Aplican sus conocimientos a nuevas situaciones.
- Les gusta leer, sobre todo, biografías y autobiografías.

Sobre la base de estas descripciones, en la tesina se considerará definido el concepto de talento. A partir de allí, se encararán el resto de los objetivos específicos mencionados al comienzo.

**3) Integración.-** Entenderemos por integración todo proceso que posibilite la participación plena del discapacitado y/o talentoso en la sociedad a la que pertenece. Para lograr un hombre integrado a su medio y a su tiempo existencial, se hace necesario que la educación lo conciba como un ser total y único, siendo ella tan solo una variable en interacción permanente con otras y con todos los sectores sociales" (Dirección Nacional de Educación Especial, 1998).

Según Paco Jiménez Martínez, la opción de la educación integradora está centrada en la persona y sus condiciones en los primeros tiempos y, en la institución educativa, en su conjunto, en etapas más avanzadas. De las respuestas educativas segregadas hemos pasado a la opción integradora y, en la institución educativa, hemos llegado a entender la educación que asume la diversidad como eje central y esencia de sus principios teóricos y su desarrollo práctico. Es importante señalar que tanto los niños talentosos como aquellos con discapacidades tienen necesidades educativas especiales, por ellas entendemos, aquellas que son experimentadas por las personas que requieren ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo para posibilitarles un proceso de apropiación de los saberes establecidos en el currículum. ( Jiménez Martínez, P., 1999:207 )

### Teorías sobre la superdotación

El marco teórico que será utilizado en la presente tesina, en lo concerniente a la conceptualización del niño superdotado, es la teoría triárquica del talento intelectual (Sternberg, 1981, 1986), y el modelo del enriquecimiento triádico o de los tres anillos (Renzulli, 1984).

Hemos tomado estas dos teorizaciones por:

- tener en cuenta aspectos no cognitivos: compromiso con la tarea (Renzulli) y factores experiencial y contextual (Sternberg)
- poner de manifiesto la interacción dinámica entre los diferentes componentes
- ser considerado el talento como una manifestación del potencial humano
- servir de base para trabajos posteriores como los realizados por Benito Mate en España y Gerson y Carracedo en Argentina.

**a) La teoría triárquica de Sternberg.-** ( Orientada a componentes cognitivos o mecanismos de funcionamiento intelectual). Esta teoría plantea suscintamente que una inteligencia excepcional se define a partir de tres factores (Benito Mate Y, 1994:29): un factor componencial, que especifica los mecanismos mentales que subyacen a la conducta inteligente excepcional del procesamiento de la información; un factor experiencial, vinculado con el comportamiento inteligente excepcional cuando deben enfrentarse tareas nuevas, que con el paso del tiempo se automatizan; y un factor contextual, vinculado con el ámbito sociocultural donde la inteligencia surge, es decir, para quienes y dónde tal o cual conducta se considera excepcionalmente inteligente.

Sternberg se ha centrado principalmente en la concepción psicométrica de la inteligencia, intentando entenderla como un grupo de fuentes estáticas y latentes diferencias, individuales, llamadas 'factores', siendo estos últimos constructos estadísticos destinados a describir los elementos subyacentes en el individuo (Benito Mate Y, 1994:27).

La siguiente tabla nos permitirá orientarnos más fácilmente en la exposición.

FACTOR	Componentes
Componencial	6 Metacomponentes 7 Componentes de realización 3 Componentes de adquisición
Experiencial	2 Capacidades básicas (enfrentar nuevas situaciones, e interiorizar lo aprendido).
Contextual	5 condiciones (pertinencia, intencionalidad, adaptación, modelación y selección).

*El factor componencial se refiere concretamente a las relaciones entre inteligencia y mundo interno, e incluye tres sub-categorías, si cabe esta expresión: metacomponentes (procesos de orden superior usados en planificar, guiar y tomar decisiones en tareas), componentes de realización (procesos de orden inferior que ejecutan lo que le mandan los metacomponentes) y componentes de adquisición de conocimiento (adquisición, retención y transferencia como mecanismos para adquirir información nueva, recordar la ya existente y transferir la aprendida a otro contexto).*

Existen seis metacomponentes:

- a) Decisión acerca de qué problemas son los que se deben solucionar, lo cual tiene que ver con la habilidad de reconocer la organización eficaz del tiempo.
- b) Selección de los componentes de orden menor para la solución de estos problemas, lo cual tiene relación con la habilidad para poder reconocer cuáles son los elementos implícitos del o los problemas.
- c) Selección de estrategias en la solución de problemas, lo que implica saber colocar esas etapas en la secuencia adecuada. Por ejemplo: en un examen de matemáticas las fórmulas están disponibles, pero dependerá del estudiante averiguar cuáles, cuándo y cómo utilizarlas.
- d) Selección de representaciones para presentar la información. Por ejemplo, los expertos jugadores de ajedrez representan la información de jugadas de forma más eficaz que los no expertos. Cabe consignar que no existe una única estrategia que sea la mejor, ya que dependerá del tipo de habilidad del jugador.
- e) Resolución en la designación de componentes en la solución de problemas: lo que implica aprovechar los recursos cognitivos disponibles. Cabe pensar en el ejemplo de los profesionales y ejecutivos que deben decidir sobre el reparto del trabajo entre aquellas personas de su grupo que resulten más eficaces. El estudiante talentoso tiende a emplear más tiempo en codificar los términos del problema que en resolverlo: el talentoso parece entender que 'perder' tiempo en organizar los datos del problema implicará luego un ahorro en el tiempo empleado para su resolución.
- f) Solución guiada en la resolución de problemas, lo que implica la capacidad para ser flexible cuando deben modificarse los planes o las estrategias en función de la realidad.

Los siete componentes de realización son :

- codificar
- traducir (datos como representaciones internas para poder realizar con ellas operaciones mentales )
- inferir (detectar relaciones en un campo dado donde existen varios objetos: por ejemplo, un alumno podría inferir que el aumento de la intervención militar parece correlacionarse con la disminución del entusiasmo de los americanos por el efecto de la guerra)
- organizar (descubrir relaciones entre relaciones, por ejemplo, cuando un alumno enumera diversas razones para justificar la intervención militar en Irak y la falta de entusiasmo de los americanos por este motivo y determinar en qué coinciden),
- aplicar (extrapolar una regla inducida a situaciones nuevas, haciendo entonces predicciones, por ejemplo, qué sucederá con la respuesta de los ciudadanos americanos si la intervención militar fuese exitosa)
- comparar (diferentes respuestas para ver cuál es la mejor opción, por ejemplo, el alumno compara sus propias hipótesis sobre la guerra con las de los expertos)
- justificar (verificar la mejor de las opciones, aunque no sea la ideal y da una respuesta )

Los tres componentes de adquisición del conocimiento son: codificación selectiva (separar la información relevante de la irrelevante), combinación selectiva (implica saber cómo combinar las piezas de información como una totalidad internamente conectada, es decir, capacidad para generar una nueva estructura de conocimiento), y comparación selectiva (relacionar la información nueva con la información adquirida en el pasado).

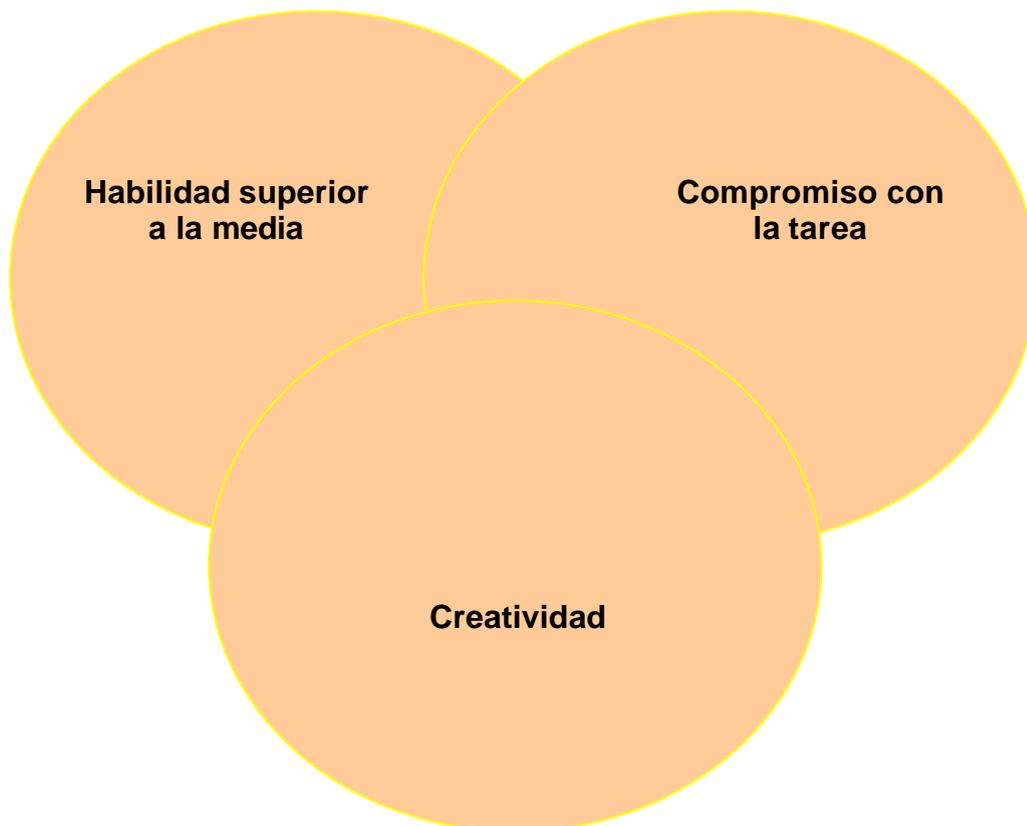
*El factor experiencial implica dos capacidades básicas: la capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas, y la capacidad para interiorizar lo aprendido y/o automatizar la información. En el primer caso, el*

*sujeto ha de contar con cierta capacidad de insight en los procesos de codificación, combinación y comparación selectivas. Los ejemplos típicos son los problemas que aparecen en los puzzles.*

*El factor contextual plantea la cuestión de qué conductas son inteligentes para quién (para los evaluadores, para los pares), y dónde (medio ambiente donde el niño se desarrolla) estas conductas son inteligentes. En tal sentido, el hecho de saber qué constituye un acto de inteligencia excepcional se puede diferenciar de un sujeto a otro, o de un ámbito sociocultural a otro, tal vez una misma conducta pueda ser considerada excepcional en ciertos contextos y en otros no.*

Sternberg considera que una definición de la inteligencia contextual debe incluir: pertinencia (relación con el mundo real, por ejemplo, la inteligencia de un pigmeo africano no será correctamente evaluada si la situamos en la sociedad americana), intencionalidad (inteligencia dirigida hacia metas), adaptación (al ambiente, por ejemplo, cuando un empleado intenta conciliar sus propias metas con las de la empresa donde trabaja), modelación (el hombre actúa sobre el ambiente para modificarlo) y selección (de los ambientes, por ejemplo cuando un ambiente no permite la adaptación, puede elegir otro alternativo).

**b) El modelo del enriquecimiento triádico de Renzulli.-** Este modelo define a los niños superdotados como una combinación exitosa de tres factores: habilidades por encima del promedio, creatividad y compromiso con la tarea (Benito Mate Y, 1994:54).



Las habilidades por encima de la media: *Considera dos tipos de habilidades: la general, que consiste en la capacidad de procesar información, integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones, y la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto; las específicas: consisten en la capacidad de adquirir conocimientos, patrones, o realizar una o más actividades especializadas y dentro de una gama restringida, como por ejemplo la química, la mecánica, el ballet, la matemática, la composición musical, la escultura, la fotografía, etc.*

Cada habilidad específica, puede a su vez, ser dividida en otras más específicas como la fotografía de retratos.

El compromiso con la tarea: *En las personas creativo-productivas es muy frecuente encontrar un alto monto de motivación, entendida ésta como un proceso general energizante que pone en acción y mantiene activas respuestas en los organismos. El compromiso con la tarea puede apreciarse en la perseverancia, la resistencia, el trabajo duro, la práctica dedicada, la confianza en uno mismo, y una creencia en la habilidad de uno mismo para realizar trabajos importantes.*

La creatividad: *Ciertos estudios como los de Mackinnon, que datan de 1964 (Benito Mate Y, 1994:60), consideran "a la originalidad de pensamiento, en los planteamientos de los problemas, ingenio constructivo, habilidad para dejar a un lado las convenciones y procedimientos establecidos cuando no sean apropiados, y un don para idear proyectos efectivos y originales.*

## 2. Investigación bibliográfica

### 2a. La identificación del niño talentoso

La detección temprana de los niños talentosos es importante para ofrecerles un entorno psico-educativo-social más adecuado a sus necesidades y evitar un posible fracaso escolar. Para una correcta identificación es necesario incluir las observaciones de padres, maestros y evaluaciones de un profesional experto en el tema. Es conveniente abordar las estrategias de intervención en los tres sistemas en los que interactúa el niño: la familia, la escuela y la sociedad. ( Fontanals, V. 2001: 7 )

A la hora de realizar la identificación del niño talentoso no sólo debe tenerse en cuenta el coeficiente intelectual (superior a 130 ), sino también su personalidad, creatividad, intereses y objetivos. Podemos considerar varios criterios sobre la forma de detección: toma de test de inteligencia y rendimiento, cuestionarios diseñados específicamente, entrevistas a padres y maestros. Gerson y Carracedo confieren especial importancia a la observación del comportamiento, para ello, estas autoras ofrecen una guía de observación de conductas que se incluyen como Anexo de este trabajo. ( Gerson y Carracedo, 1995:48-50 )

Otros autores (González C y Gotzens C, 1998:231) también enfatizan la importancia de la correcta identificación del talentoso por parte de sus profesores. Según ellos, el maestro no tiene información suficiente respecto de los rasgos que debe valorar en el alumno con talento, por lo que consideran que es necesario facilitarles la información adecuada para poder realizar esta identificación correctamente.

### 2b. ¿Tiene dificultades los niños talentosos en el ámbito escolar?

La bibliografía consultada revela diferentes puntos de vista sobre esta cuestión.

A pesar de que algunas investigaciones recientes (Oliver, Marcilla y Navarro, 1999:538) han revelado que los estudiantes talentosos son más ajustados y maduros, y poseen una personalidad equilibrada y consistente, Scheifele refiere que "además de los desafíos que en diversos grados deben encarar todos los niños, el sobredotado, a menudo, se enfrenta con problemas singulares. La desfavorable reacción de algunos compañeros y adultos hacia su diversidad nos ofrece un ejemplo. Los planes de estudio que no logran satisfacer sus intereses, las limitaciones frustrantes impuestas a menudo por la discrepancia que existe entre su avanzado nivel intelectual y su menos acelerado desarrollo físico, social y emocional, constituye otra fuente de perturbación para algunos niños sobredotados.

Estos y otros factores frecuentemente obstruyen la adaptación del niño talentoso, y en algunos casos llegan a bloquear realmente la productividad creativa" (Scheifele M, 1974:47-48).

Finalmente, cabe consignar que cuanto mayor es el coeficiente intelectual del niño talentoso, mayores problemas de adaptación suelen tener, tanto a nivel escolar, como social o emocional. Resulta aparentemente paradójico que niños talentosos sufran de fracaso escolar, aunque su causa es bien simple: estos niños se aburren en la escuela que no está adaptada a sus necesidades y como consecuencia, pierden interés por ella y las enseñanzas que allí se imparten. Algo parecido sucede con sus compañeros, con los que ni comparte intereses, ni nivel intelectual, ni tan siquiera el lenguaje. Como consecuencia irá perdiendo el contacto con los niños de su edad, a medida que va creándose para sí mismo un mundo aparte. Por eso, algunos niños talentosos tienden al aislamiento y la soledad.

## 2c. Revisión de experiencias educativas realizadas con talentosos

La atención educativa de los niños talentosos es un tema controvertido que ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones. Algunas aportaciones se centran en aspectos teóricos, otras efectúan un análisis de la intervención educativa llevada a cabo con alumnos. En el presente párrafo se pretende efectuar una revisión de los antecedentes históricos y del estado actual de la cuestión.

Previamente será útil recorrer esquemáticamente los diversos modos de abordaje educativo del niño talentoso.

En la creación de planes educativos para estudiantes talentosos "hay por lo menos dos aspectos de importancia: uno es la manera en que se deben agrupar a los estudiantes y el ritmo que deben seguir; el otro, se relaciona con cuáles son las modalidades de enseñanza más efectivas". Al respecto las opiniones están divididas: algunos docentes piensan que se debe mantener a los superdotados con los demás niños de su edad (aunque dándoles trabajo adicional, más avanzado, para enriquecerlos), mientras que otros consideran que deben ser promovidos más rápidamente a años superiores (Woolfolk A, 1996:125).

*Respecto de la forma de agrupamiento de los niños, nos encontramos con dos tipos: a) Agrupamiento Interclase, formar clases para capacidades altas, medias y bajas en forma separada; b) Agrupamiento intra-clase: dentro de una clase dividir al alumnado en grupos con diferentes capacidades, como por ejemplo, para la matemática y para la lectura. Para que esta alternativa pueda ser eficaz, los grupos deben formarse sobre la base del 'desempeño actual', no deben fomentarse las comparaciones entre los mismos, y el número debe ser reducido (entre diez y quince alumnos). (Woolfolk A, 1996:119)*

En cuanto a las modalidades de enseñanza para los niños talentosos, Clemente A., Prieto J. y Arocas E. (Clemente y otros, 1997: 24-28) aporta a lo planteado por Woolfolk la siguiente clasificación:

- **Aceleración:** Reducción del período de escolarización mediante varias opciones: a) anticipar la edad de acceso a la enseñanza obligatoria, b) realizar dos o más cursos en un año escolar, y c) avanzar uno o más cursos saltando los años intermedios.
- **Enriquecimiento:** Se denomina así al conjunto de programas y de medidas curriculares que les proporcionan a los alumnos con altas capacidades experiencias de aprendizaje acordes con sus características, haciendo posible que puedan profundizar en los contenidos del currículum general, o ampliar estos contenidos introduciendo temas variados.
- **Agrupamiento:** Supone la atención de los alumnos talentosos en centros especiales diseñados exclusivamente para ellos.

## 2d. Breve historia de la educación de los niños talentosos ( siglos XIX y XX )

Durante la segunda mitad del siglo XIX se pueden encontrar los primeros antecedentes referidos a la educación para talentosos. En 1866 se comenzaron a sistematizar las características de los talentosos (Maker C, 1989:130). En 1867 William Harris introdujo, por ejemplo, en EEUU un programa educativo especial cuyo resultado principal fue permitir un pasaje más acelerado de los alumnos que aprendían más rápidamente a través de los diferentes grados (Baker H, 1958: 280).

Hacia 1901 en Worcester, EEUU, se estableció que los niños que se hallaban en los grados 7° y 9° y cuya salud fuera buena y su rendimiento escolar alto, podían seguir algunas materias de las escuelas secundarias. Whipple en 1919 informó sobre algunas clases experimentales de este tipo. Estas primeras intervenciones educativas para los talentosos fueron formas de aceleración, reconociendo generalmente que algunos estudiantes aprenden con más rapidez que otros. Los estudiantes participaron en promociones flexibles y de múltiples vías. (Maker, C. 1989:130).

En las décadas del '30 y del '40, signadas por la Gran Depresión económica y la Segunda Guerra, hubo que ajustar los programas para talentosos por razones económicas, y fue así como educar a los estudiantes talentosos en las clases comunes era más barato que crear clases especiales para ellos. En ese momento el método preferido fue el del enriquecimiento de las clases comunes. Sin embargo Terman, por la misma época, destacó la necesidad de crear clases especiales para talentosos, volcándose por la aceleración (Maker, 1989:131 )

La literatura revisada parece indicar que , a partir de la década del '60 y en los años '70, se reavivó el interés por la educación del talentoso, probablemente debido a los avances producidos por las investigaciones llevadas a cabo en Psicología sobre inteligencia humana..

En los años '80 y '90 contribuyeron a estos desarrollos los avances de las neurociencias con sus estudios sobre las funciones de la mente humana. En USA, cuarenta y cinco estados tenían programas para niños talentosos y un funcionario especial que los coordinaba. (Maker, 1982:131) |

Para sintetizar y terminar esta revisión, cabe consignar que Gallagher y otros (Maker, 1989 :132) han identificado siete estrategias administrativas principales que se usan actualmente en USA y Gran Bretaña en los programas para talentosos:

- 1) enriquecimiento en la clase (a cargo del maestro )
- 2) programa con maestro consultor (trabajan con un maestro regular pero con la asistencia de un maestro consultor especialmente entrenado),
- 3) cuarto de recursos ( los talentosos dejan, por algunos momentos la clase común, para trabajar con un maestro especial),
- 4) programa con un mentor comunitario (los talentosos interactúan individualmente con miembros seleccionados de la comunidad por un extenso período sobre un tema de interés especial para el niño),
- 5) programa de estudios independientes (consiste en realizar un proyecto supervisado por un adulto calificado),
- 6) clase especial (los superdotados se agrupan y trabajan con un maestro entrenado) y
- 7) escuela especial (los talentosos trabajan en una institución escolar aparte).

Se consignan a continuación ejemplos de experiencias educativas con niños talentosos: en las **Escuelas de Detroit (USA)**, donde se impartieron clases separadas para superdotados; en las **Escuelas de Oxfordshire (UK)**, clases integradas aplicando un currículum de enriquecimiento para los talentosos; la experiencia del **SEM (USA)**, modelo de enriquecimiento para todos los estudiantes; la experiencia de **John Feldhusen (USA)** con niños talentosos agrupados en cursos especialmente programados para ellos y la propuesta de **Karen Gerson y Sandra Carracedo (ARGENTINA)** que promueve la integración escolar.

**Las experiencias en la Escuela de Detroit ( USA )** : En las escuelas de Detroit se llevaron a cabo programas experimentales (Baker, H, 1958:274) de educación de niños talentosos. Para empezar, se clasificó la población estudiantil total (incluyendo normales y talentosos) en varias secciones o subgrupos de acuerdo con una escala que incluía además de inteligencia otros atributos como comportamiento general, peso, talla, nivel de participación en actividades, etc. Se realizó a continuación una primera selección separando un grupo de los que formaban el 5% superior del cómputo general, para destinarlos a las clases de "trabajo mayor".

A medida que el trabajo fue progresando, se comprobó que varios niños de alto CI, pero de tendencias inestables y antisociales, pudieron asimilarse gradualmente a estas clases de "trabajo mayor". Pensamos que estos resultados tienden a apoyar la idea de que separar a niños talentosos puede favorecer la integración social y personal de los mismos.

Esta idea resulta compatible con ciertas características atribuidas a los niños talentosos, como por ejemplo, ser muy cooperativo, cuando trabaja a solas con el profesor en clases que incluyen no talentosos, y, por el contrario, poco participativo cuando debe interactuar con estos últimos. (Benito Mate Y, 1994:285).

Se ha discutido mucho sobre los efectos que produce la separación de los superdotados de aquellos que no lo son. Baker indica (Baker, 1958:282) que donde fueron establecidas clases para alumnos bien dotados, se ha manifestado por parte de los mismos una actitud democrática más bien que lo opuesto, debido a que deben enfrentar constantemente la competencia de sus propios compañeros de clase. Se ven absorbidos de tal manera en aquello que realizan, que no advierten las diferencias existentes con el resto de las otras clases.

Aquí podría cuestionarse, que el hecho de no advertir las diferencias no implica actitud democrática necesariamente, porque el no considerar al resto de los niños, obedece a que están concentrados en su tarea y circunscriptos a un grupo determinado.

**Las experiencias en la Escuela de Oxfordshire (UK )**: Un estudio llevado a cabo en 1978 en Banbury School, Oxfordshire, reveló que los alumnos capacitados que pasaban sus primeros años en esta escuela secundaria de habilidad mixta obtenían mejores calificaciones en sus exámenes que aquellos que asistían durante sus primeros años de escolarización a escuelas que seguían la corriente selectiva (Postlethwaite K y otros, 1995:173).

Se creó para esta propuesta una comisión de servicios de asesoramiento y apoyo, OERG Grupo de Investigación Educativa de Oxford, dependiente del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford.. En 1981, el Centro Escolar de Ciencias y Tecnología ya estaba establecido y permitía a los alumnos talentosos el acceso a servicios y a información dentro de la Universidad, elaboraron materiales que enriquecieron el trabajo: se llevaron a cabo desarrollos en humanidades, solución de problemas en ciencias y tecnología, se crearon talleres, se establecieron lazos entre la escuela, la universidad y la comunidad. A mediados del curso 83/84, era evidente que debía establecerse un centro que recogiera todos los materiales elaborados procedentes de las distintas fuentes. En 1985, se creó el Centro de Recursos de Enriquecimiento del currículum, cuya misión consistió en coordinar la provisión de currículum para estos alumnos y que formó parte de la estructura global de la administración educativa local para los alumnos con necesidades educativas especiales. La organización del centro estuvo a cargo de un asesor de necesidades especiales que contó con la ayuda de un profesor auxiliar. El centro trata de ofrecer una biblioteca de materiales de referencia y ha desarrollado un catálogo de recursos de entidades de apoyo.

En 1995 el programa incluía horarios más flexibles, adopción de estructuras modulares que pueden ser utilizadas para facilitar una provisión adecuada a los alumnos talentosos, así como al resto del alumnado. (Postlethwaite K y otros, 1995:173ss).

**La experiencia del SEM (Schoolwide Enrichment Model).**- Se trata de la aplicación de un modelo de enriquecimiento creado por Renzulli y Reis (Gerson y Carracedo, 1996:166-168), destinado a proporcionar una amplia gama de experiencias de enriquecimiento de un avanzado nivel a 'todos' los estudiantes y no sólo a los dotados. De hecho, uno de sus objetivos ha sido precisamente evitar la condición de aislamiento que producen los programas especiales para dotados.

Este modelo se desarrolló por tres motivos: en primer término, porque los niños talentosos pasan mayor tiempo en las aulas regulares y menos en los programas especiales; en segundo lugar, muchas de las experiencias diseñadas solo para los talentosos son también adecuadas para los demás estudiantes; y finalmente, este modelo surge para evitar la condición de aislamiento que producen los programas especiales para talentosos.

El SEM tiene dos dimensiones principales:

- Los **Componentes de Organización**, son aquellas actividades no instructivas que ponen el modelo en marcha; por ejemplo, la confección de las planificaciones, la detección de las necesidades, el entrenamiento de docentes y padres, la selección de materiales y la evaluación del programa .
- Los **Componentes de Prestación de Servicios**, o sea, las actividades que cumplen con los objetivos del modelo: **la compilación de información acerca del educando**, que incluye habilidades, intereses y estilos de aprendizaje, es utilizada para detectar las oportunidades de desarrollo del talento en las clases regulares y grupos de enriquecimiento; **la compactación del currículum**, la modificación de la currícula regular para los estudiantes con habilidades avanzadas, la misma incluye el análisis de los textos, la eliminación del material repetido en los mismos y la introducción de mayor profundización en el material de la currícula regular. Este procedimiento tiene por objeto la eliminación de la repetición del material ya dominado, elevando así el nivel de desafío de la currícula regular para las actividades de aceleración y enriquecimiento; el **enriquecimiento (Tipo I)**, que consiste en experiencias generales de exploración, para exponer a los alumnos a temas nuevos y atractivos, a campos de conocimiento que no son cubiertos por la currícula regular. Este enriquecimiento está dirigido a todos los estudiantes, **enriquecimiento (Tipo II)**, las actividades son diseñadas para el desarrollo de los procesos cognitivos y están dirigidas a todos los estudiantes y a aquellos incluidos en grupos de enriquecimiento y **enriquecimiento (Tipo III)** que consiste en investigaciones individuales o en pequeños grupos, en este caso para estudiantes que demuestran verdadero interés en temas específicos y deseo de continuar las investigaciones a un nivel más avanzado.

**Otras experiencias.**- Feldhusen (Gerson y Carracedo, 1996:162) sostiene que los niños talentosos necesitan, para su mejor desempeño, ser agrupados en cursos especialmente programados para ellos, y si permanecen en la clase heterogénea regular, se les deberán confeccionar programas especiales que tiendan a cubrir sus necesidades cognitivas, psicosociales y psicoemocionales.

Feldhusen dio importancia a los distintos **tipos de agrupamiento**.

A través de la práctica denominada **tracking**, se agrupa a los alumnos sobre la base de su habilidad o de su rendimiento, implica la asignación a un programa especial de clases con otros estudiantes de similar habilidad general por un período de tiempo relativamente largo; **multilevel classes**, en donde se dividen a los alumnos de un mismo grado en tres niveles según su capacidad, cada grupo trabaja en aulas separadas durante todo el día o para una determinada materia.

En cuanto a las **clases de enriquecimiento para talentosos**, son diseñadas exclusivamente para cubrir las necesidades de estos niños, se confeccionan programas altamente estimulantes, que incluyen experiencias que comúnmente no provee la currícula regular, con acceso a información y materiales avanzados y con métodos adaptados a sus características. En el caso de las clases de aceleramiento para niños talentosos, se confeccionan programas especiales que permiten a estos niños acelerar su escolaridad, por ejemplo, tienen la posibilidad de hacer cuatro grados en solo dos años.

**La propuesta de Gerson y Carracedo.**- Estos autores ofrecen una propuesta de educación del talentoso que, en general, promueve la integración escolar del mismo en el caso de los alumnos de la EGB, pero no del Polimodal.

Por ejemplo, para los alumnos de la EGB (Educación General Básica), proponen brindar igualdad de oportunidades para todos los niños con el fin de evitar la agudización que, de por sí generan métodos como algunos utilizados en USA, donde se incluye a los más talentosos en grados avanzados. Esta situación los priva de su normal desarrollo afectivo y de su sentido de pertenencia al grupo (Gerson y Carracedo, 1996:171).

Las citadas autoras sostienen que el alumno del Polimodal ya estaría en condiciones de continuar su educación más separado de los menos talentosos. En efecto, el ahora adolescente puede lograr el equilibrio

entre el área emocional e intelectual mientras que durante la EGB las condiciones para una separación del grupo de pertenencia no están aún dadas (Gerson y Carracedo, 1996:181-182). ( Ver Anexos B y C ).

En este punto estamos en condiciones de poder trazar un panorama aproximado acerca de las ventajas y las desventajas que presentan cada modalidad educativa (con tendencia a mayor o menor grado de integración ) para la educación especial del talentoso.

*Las propuestas más exitosas han sido los programas de enriquecimiento, siempre que se tengan en cuenta aspectos fundamentales como:*

- a). En el desarrollo del área cognitiva: Ampliación y profundización temática, mejora y desarrollo de sus capacidades creativas y resolución de problemas, así como motivación para investigar.
- b). El I número: deben ser grupos reducidos.

	<b>Propuestas con modalidades que tienden a la integración</b>	<b>Propuestas con modalidades que no tienden a la integración</b>
<b>Ventajas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Adecuada para alumnos de la EGB porque aún necesitan desarrollar su afectividad y sentido de pertenencia al grupo etario</b> (Gerson y Carracedo).</li> <li>● La experiencia del <b>SEM (Schoolwide Enrichment Model)</b> ha tenido éxito en aplicar programas donde estudian juntos los talentosos y los niños normales.</li> <li>● <b>Ventajas económicas:</b> En las décadas del 30 y el 40, signadas por la Gran Depresión económica, hubo que ajustar los programas para talentosos por razones económicas, y fue así que educar a los estudiantes talentosos en las clases comunes era más barato que crear clases especiales para ellos (Maker, 1989). En ese momento el método preferido fue el del <b>enriquecimiento de las clases comunes.</b></li> <li>● <b>La experiencia de Oxfordshire</b> <i>La estrategia que mayores éxitos ha tenido, aunque no la única, han sido los programas de enriquecimiento.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Adecuada para los alumnos del Polimodal por haber alcanzado un equilibrio afectivo-intelectual (Gerson y Carracedo).</li> <li>● En 1867 William Harris introdujo en EEUU un programa educativo especial cuyo resultado principal fue permitir un pasaje más acelerado de los alumnos bien dotados a través de los diferentes grados (<b>Baker H</b>, pág. 280). Estas y otras experiencias que resultaron según sus autores exitosas, fueron las de Worcester de 1901, Whipple, de 1919.</li> <li>● En las <b>escuelas de Detroit</b> se llevaron a cabo programas experimentales (Baker, 1958: 274ss) de educación de niños talentosos separándolos en clases de “trabajo mayor”, y se comprobó que varios niños de alto CI, pero de tendencias inestables y antisociales, gradualmente pudieron asimilarse a estas clases de “trabajo mayor”.</li> </ul>
<b>Desventajas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Feldhusen (Gerson y Carracedo, 1996: 162) en general, sostiene que las necesidades de los estudiantes talentosos no pueden satisfacerse en el entorno de una clase regular (es decir, junto a niños normales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De acuerdo a la propuesta de Gerson y Carracedo, la educación especial no es adecuada para alumnos talentosos de la EGB porque aún necesitan desarrollar su afectividad y sentido de pertenencia.</li> </ul>

Como puede apreciarse, existen argumentos favorables a la educación integradora de los niños talentosos, pero también argumentos favorables a la educación no integradora.

Queremos rescatar la idea de Gerson y Carracedo al pensar en una u otra modalidad educativa respetando la subjetividad del alumno. Sin embargo, no compartimos plenamente la propuesta para el Polimodal, puesto que es precisamente en la adolescencia (Polimodal), cuando el individuo en su proceso de búsqueda de identidad necesita del grupo de pertenencia para satisfacer sus necesidades socioafectivas.

Si se considera que el objetivo de la educación no es simplemente desarrollar la inteligencia o el talento, sino además estimular la integración de las personas con necesidades especiales, respetar su libertad de expresión, brindar igualdad de oportunidades, habrá que inclinarse prioritariamente por la educación que favorezca la integración del niño talentoso, porque un ser humano no puede crecer en todos sus aspectos – intelectual, afectivo, social- si no está en contacto con seres diversos, lo cual le permitirá un mayor enriquecimiento.

## **2e. La integración escolar en la legislación**

La bibliografía consultada a este respecto revela que existe un amplio consenso internacional a favor de la primera, lo que se ve reflejado no solamente en normas legales sino también en prescripciones y recomendaciones impartidas en Congresos, Ponencias y Declaraciones.

Para este trabajo se toma como referencia la definición de integración escolar del Ministerio de Educación de Argentina (ver Anexo A). En el mismo documento se sostiene que la escuela debe procurar que la integración escolar de ciertos alumnos con necesidades sea un derecho y no un deber (la compulsión a la integración).

Además, el mismo material deja entrever la posibilidad de no poder plasmar plenamente el ideal de integración escolar, cuando refiere que deberá pensarse en “la optimización escolar y pedagógica de los centros o escuelas especiales para aquellas situaciones en las cuales las estrategias de la integración escolar propiamente dichas no se consideren suficientes o cuando la complejidad de las necesidades educativas así lo requieran” (Ministerio de Educación, 2000). En cualquier caso, aclara este documento, la respuesta a la diversidad requiere siempre de “un enfoque interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial” (ver definición de interdisciplina en el Glosario).

En nuestro país, La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada y promulgada en abril de 1993, contempla la educación de niños talentosos al inscribirlos dentro del marco de los Regímenes Especiales. (Ley Federal de Educación, 2000:15).

Desde la legislación argentina reciente, “se puede afirmar que integración es todo proceso que posibilite la participación plena del discapacitado y/o talentoso en la sociedad a la que pertenece” (Ministerio de Educación y Justicia, 1998). Ver Anexo A punto 1.

En lo que concierne a la atención de los niños con necesidades educativas especiales, “el criterio es limitar en lo posible la tendencia a ofrecer servicios en edificios separados o en aulas diferentes” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999:1).

En su artículo 5, la Declaración de Jomtien - Tailandia sobre Educación para Todos establece la necesidad de atender las necesidades educativas especiales (ver Anexo, A punto 2). En la Declaración de Salamanca (1994) se establecen las pautas (ver A Anexo, punto 3).

Por último, expertos de todo el mundo reunidos en el Primer Congreso Internacional de Alta Inteligencia llegaron a la conclusión que los chicos talentosos deben permanecer en la escuela común con apoyo psicopedagógico y de su familia. Según estos especialistas, la escuela común les permite vivir la etapa escolar con normalidad y disfrutar de la relación con sus compañeros como cualquier chico (Congreso de alta inteligencia, 2001).

Por lo menos en lo que concierne a nuestro país, suele existir una considerable distancia entre la ley y su cumplimiento efectivo. Pueden invocarse numerosas razones para ello, entre las que pueden destacarse dos: a) La inadecuada administración de la economía lleva al recorte gastos en todas las áreas, y b) la desvalorización de la educación que se refleja, por ejemplo, en la escasa preocupación por asignar decorosos sueldos al personal docente, investigadores y en la desidia en el mantenimiento de las escuelas.

## **2f. La integración escolar como respuesta a la diversidad**

En el modelo de educación en y para la diversidad subyace una cosmovisión que viene imponiéndose desde los años 80 y 90 (Devalle de Rendo y otro, 1998:47). Las autoras mencionadas sostienen esta posición, a partir del principio de complejidad propugnado desde tal cosmovisión, un principio que habla del carácter abierto de las cosas, de su movilidad, de su diversidad (1998:71). Desde esta perspectiva, la escuela ya no ha de ser un lugar cerrado, inmutable y exclusivo sino abierto a todos y para todos, con lo cual se da cabida a la posibilidad de la atención de niños con capacidades especiales.

No obstante lo anteriormente expuesto, no resulta fácil desprenderse de un paradigma que ha instalado la idea de un sistema educativo que todavía selecciona, clasifica, expulsa y excluye. Este criterio normativo aparece expresado en algunas respuestas a la diversidad, como por ejemplo: a) La segregación a clases especiales, y b) la repetición de un curso (primera respuesta que da el sistema educativo a la diversidad de ritmos de aprendizaje). Estas desigualdades en el tratamiento de los alumnos, esta exclusión no hace más que reproducir, las desigualdades y sistemas de exclusión de la sociedad que ha generado tal sistema educativo (Devalle Rendo y otro, 1998:80).

*Podría suponerse que la creación de escuelas especializadas para niños con necesidades educativas especiales es un jalón más en el proceso de integración de los mismos en el sistema escolar, en la medida que se considera que la otra alternativa (no escolarización) es directamente la no inclusión en el sistema educativo, ni normal ni especializado. Sin embargo, pensamos que la inclusión de niños talentosos en escuelas especializadas significa una forma de exclusión.*

*En efecto, "la escuela tradicional se fundamentaba en un pretendido modelo único al que debían adaptarse los alumnos, independientemente de su procedencia, modelo que no era cuestionado socialmente y cuya aceptación era requisito para el acceso a niveles sociales progresivamente más elevados. En cualquier caso, los alumnos que no podían o no querían adaptarse a dicho modelo eran apartados más o menos sutilmente del sistema, fuese por procedimientos directamente represivos, como la expulsión, o de carácter segregador a través de los circuitos de escolarización especializada (Puigdemívol, 1998:11). El mismo autor destaca que aunque con la no integración se pretendía evitar un conflicto, en realidad se estaba poniendo un freno al desarrollo personal del alumnado, el cual conlleva siempre un conflicto. De hecho, hoy existe amplio consenso respecto de que el conflicto (de intereses, de necesidades, de valores, etc) es una de las fuentes generadoras de la intervención de los docentes (Puigdemívol, 1998:12).*

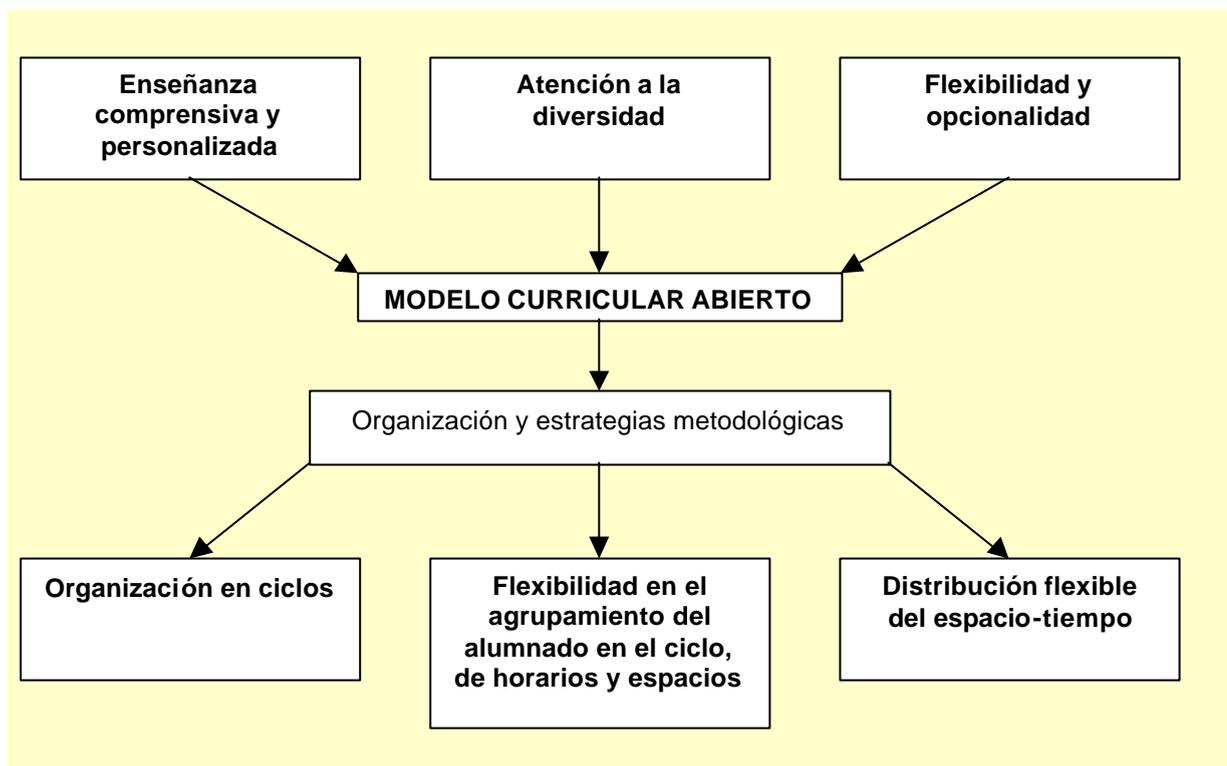
De acuerdo con Puigdemívol, la cuestión de la diversidad puede ser abordada en la escuela a diferentes niveles (Puigdemívol, 1998:25-26).

- a) Un primer nivel son los contenidos curriculares, los que deben incluir la información suficiente en cantidad y calidad para que los alumnos puedan comprender la diversidad presente en el mundo en que viven, procurando evitar determinados sesgos como por ejemplo los sexistas, etnocentristas, etc. En lo que concierne al tema de esta tesina, la currícula debiera consiguientemente incluir ciertos contenidos actitudinales (Ver acepción de "Contenidos" en Glosario) que tiendan a educar para la diversidad respetando las diferencias respecto del talento o del nivel mental, para aprender a no discriminar ni al retrasado ni al talentoso.
- b) Un segundo nivel se refiere a la adopción de medidas concretas, sobre todo a nivel organizativo y curricular, para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En el caso de los niños talentosos, habrá, por ejemplo, que asegurar la provisión de una infraestructura logística complementaria (laboratorios, biblioteca con textos más avanzados, etc.).
- c) Un tercer nivel se refiere, finalmente, al abordaje de la diversidad desde el mismo funcionamiento global de la escuela como institución, en todos sus niveles, lo que incluye docentes y personal de la misma. Aplicando este criterio a la educación del talentoso, cabe afirmar la necesidad que la escuela, como institución, incluya entre sus objetivos institucionales la promoción de la diversidad y dentro de su cultura organizacional, normas adecuadas de convivencia con los 'diferentes'.

*El currículum y la integración escolar. - Cuando se trata de caracterizar el currículum se pueden distinguir dos grandes enfoques. "El primero que entiende el currículum en su acepción más restrictiva, limitándolo al conjunto de conocimientos (contenidos o materias de un determinado plan de estudios) que se tienen que transmitir al alumnado. Y una segunda perspectiva, la de aquellos que le otorgan su significación más amplia y que parte de los principios en los que se basa, de su ubicación epistemológica y de los factores socio-políticos y contextuales que lo determinan..." (Jiménez Martínez P y otro, 1999:209).*

Los mismos autores refieren que tradicionalmente, la diferenciación curricular ha sido la opción más común en Educación Especial: currícula diferentes para alumnos diferentes. La autora coincide con los autores en que esta respuesta es básicamente segregadora y discriminativa por cuanto considera que un currículum debe responder a la diversidad cultural pero también a la integración.

¿Cómo podría implementarse un plan curricular con estas características aplicable a alumnos con superdotación? Para esta tesina se ha tomado como referencia el sistema LOGSE (Ley Orgánica del Sistema Educativo – España - 1992), que plantea una serie de principios que regulan el desenvolvimiento curricular de la educación infantil y primaria en Cataluña (Jiménez Martínez P y otro, 1999:209), y que puede esquematizarse de la siguiente manera:



Este modelo curricular abierto implica comprometerse con el principio de atención a la diversidad: la escuela acoge a todo el alumnado. El propósito de la misma tiene que ser el respeto a las diferencias entre el alumnado y, sin convertir a éstas en desigualdades, plantear propuestas y usar estrategias de aprendizaje, procesos de construcción del propio pensamiento, etc... La enseñanza personalizada permite afrontar la atención a la diversidad a través de la construcción de conocimientos por parte del alumnado. La vía de acceso a una enseñanza personalizada no presupone un tratamiento individual (específico o diferenciador), sino que tiene que ver con la utilización de formas metodológicas y didácticas diversas mediante las cuales cada alumno y alumna pueda acceder al objeto de aprendizaje desde sus propias características individuales.

En este proyecto, a partir de los principios de enseñanza comprensiva, atención a la diversidad y flexibilidad y opcionalidad derivan una organización y estrategias metodológicas determinadas: organización en ciclos, flexibilización de los agrupamientos del alumnado, de los horarios y del espacio.

La organización en ciclos supone una forma de organización importante para posibilitar los principios de atención a la diversidad y enseñanza personalizada. El ciclo se concibe como un período de tiempo a lo largo del cual se organiza el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta modalidad permite un mayor respeto a los ritmos personales.

La flexibilización de los agrupamientos de alumnos, teniendo en cuenta el uso de criterios diversos, ayuda a la evolución del alumnado, su diversidad y sus necesidades.

En cuanto a la flexibilización de los horarios, para la escuela primaria se preve que del total de horas lectivas del curso académico, un pequeño porcentaje de ellas no sean asignadas a ningún área concreta. Este margen horario permite y a su vez demanda a los docentes un reflexión conjunta acerca de la organización del ciclo.

Una distribución flexible del espacio-tiempo hace posible la diversificación y variación en la organización de las aulas, los espacios comunes, distribución horaria.

(Jiménez Martínez, Paco y otros, 1999: 246-248).

Ejemplos: La enseñanza comprensiva y personalizada implica atender a cada alumno según su propia idiosincrasia en cuanto a estilo y tiempos de aprendizaje; la atención a la diversidad implica la no segregación o exclusión del alumno con necesidades educativas especiales, como el caso del talentoso, y la flexibilidad y la opcionalidad implica la capacidad para adaptarse a cada alumno y poder ofrecerle alternativas de aprendizaje según sus necesidades. Los llamados 'ciclos' permiten flexibilizar el currículum evitando que la enseñanza se imparta de una única manera y en un determinado orden tal como podría prescribirlo un currículum cerrado.

(Jiménez Martínez P y otro, 1999:247). Insistimos en la no exclusión: tal vez nuestro principal argumento para esta insistencia es considerar que excluir no es educar de otra manera sino no educar, porque la educación es una empresa colectiva y participativa.

### 3. Niños talentosos: hacia la integración escolar

Basándonos en algunos aspectos del pensamiento de Vygotskii, desarrollaremos una propuesta de educación integradora y plantearemos algunos riesgos que implicarían una propuesta no integradora.

#### 3a. Un cuestionamiento a la educación no integradora

Enfatizaremos la importancia de las opciones educativas integradoras para la educación del talentoso. Desde el pensamiento de Vygotskii es posible desarrollar un cuestionamiento a los modelos no integradores y, al mismo tiempo, aportar elementos de juicio teóricos favorables al modelo alternativo.

##### a) El planteo de Vygotskii sobre el proceso del aprendizaje

Es posible ubicar cronológicamente las investigaciones psicológicas de Vygotskii entre 1924 y 1934: la primera fecha marca su aparición en la comunidad científica de psicólogos (Hernández Rojas G 1998:214), y la segunda, su prematura muerte.

Vygotskii intenta unificar dialécticamente en una teoría los enfoques fisiologistas y los mentalistas (Pozo J, 1993:192): no quiere reducir la psicología ni a una acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas, ni tampoco reducirla al estudio de fenómenos simplemente psíquicos, como la conciencia o el lenguaje, desconectados de un sustrato fisiológico.

El psicólogo ruso toma como punto de partida el clásico esquema E-R (estímulo-respuesta) y lo modifica sustancialmente: el hombre no se limita a responder pasivamente a estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos mediante ciertos instrumentos aportados por la cultura: las herramientas y los signos, que se convierten, entonces, en mediadores materiales y simbólicos, respectivamente.

Herramientas y signos. - *El hombre es así activo, no meramente pasivo. Mediante su actividad puede transformar el medio a través del uso de instrumentos. Estos mediadores «son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla [como podría plantear el asociacionismo de Pavlov o Wundt]. Por lo tanto, su función es posibilitar al ser humano modificar sus condiciones ambientales par no tener que adaptarse pasivamente.» (Pozo J, 1993:195-197).*

Los instrumentos mediadores son aportados por la cultura: es ella la que nos provee de un martillo (herramienta) o de la palabra (signo). Las herramientas y los signos orientan de un modo distinto la actividad del sujeto: las primeras producen transformaciones en los objetos o, como dice Vygotskii, están 'externamente orientadas' (orientadas hacia los objetos del medio), mientras que los segundos producen cambios en el sujeto mismo que realiza la actividad, es decir, están 'internamente orientados' (las palabras que el niño usa para comunicarse con los demás luego las usa para comunicarse consigo mismo, instituyendo un lenguaje interiorizado). El sujeto así modificado actuará a su vez sobre la realidad de una manera distinta, lo que le permitirá ir reconstruyendo su mundo. En el transcurso de este proceso, al mismo tiempo, se irán constituyendo las funciones psicológicas superiores y la conciencia.

Vygotskii formula su ley de la doble formación, según la cual en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero aparece entre el niño y los otros (nivel interpersonal) y luego en el propio niño (intrapersonal).

Esta ley de la doble formación permite también entender las relaciones de interdependencia recíproca que establece Vygotskii entre desarrollo y aprendizaje, aún cuando haya una precedencia temporal del aprendizaje con respecto al primero. En efecto, el proceso de aprendizaje «consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores». Por ello, debe iniciarse siempre en el exterior, por procesos de aprendizaje que sólo más adelante se transforman en procesos de desarrollo interno. En consecuencia, Vygotskii entiende que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo» (Pozo J, 1993:195-197).

En este punto podemos ya vislumbrar la importancia que Vygotskii otorga al otro en el proceso de aprendizaje – desarrollo.

Una de las ideas de Vygotskii donde pone de manifiesto la interdependencia de aprendizaje y desarrollo es la distinción que hace entre dos 'zonas' de desarrollo: la real o efectiva, y la potencial o proximal.

La zona de desarrollo real está determinada por lo que el sujeto puede hacer solo, sin ayuda, y puede ser evaluada mediante tests de rendimiento. Este nivel de desarrollo real estará representando los mediadores ya internalizados con éxito por el sujeto. La zona de desarrollo potencial, en cambio, está determinada por lo que el sujeto solamente puede alcanzar con ayuda de otros más expertos y pares, y está relacionada con el empleo externo de mediadores que aún no han podido ser internalizados.

En síntesis, algunas conclusiones generales permiten tipificar el pensamiento de Vygotskii: 1) los procesos de desarrollo y aprendizaje y la construcción misma del psiquismo tienen lugar en el marco de una relación dialéctica entre sujeto y objeto, donde ambos se transforman recíprocamente a partir de la actividad

mediada del sujeto; 2) las funciones psicológicas superiores sólo pueden ser comprendidas por el estudio de esta actividad instrumental mediada (uso de instrumentos), y tienen su origen y se desarrollan en el contexto de relaciones socioculturalmente organizadas (es la cultura a través de sus actores quienes proveen los instrumentos de mediación).

Finalmente, consignemos algunos motivos por los cuales puede tener sentido incluir la concepción de Vygotskii en el contexto de la educación integradora de niños talentosos. La pregunta es, en este caso: ¿Qué implica el desarrollo proximal y los procesos de simbolización en un niño con estas características?

Aunque en el material consultado sobre Vygotskii no se hace referencia respecto de lo que pueden implicar los procesos de simbolización y desarrollo proximal en un talentoso, podemos aventurar algunas consideraciones.

En primer lugar, un niño aún siendo talentoso, posee también un desarrollo proximal, ya que como hemos visto una de las características del talento es la de aprovechar todos los estímulos suministrados por otras personas en cuanto generadores de ideas y procesos mentales superiores. Tal vez lo que distinga especialmente al talentoso es su capacidad para obtener el máximo aprovechamiento de las ofertas que el docente experto le brinda. Una de las características del talentoso es, siguiendo el modelo de Renzulli, la alta dosis de creatividad, y ésta implica la flexibilidad de pensamiento, es decir, la disposición para considerar ideas que pueda encontrar en su entorno y, por lo tanto, en aquello que intenta enseñarle el experto o un compañero.

En segundo lugar, Renzulli hace también referencia al importante monto de habilidades generales y específicas del talentoso. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, gran capacidad para el pensamiento abstracto, es decir, el talentoso se encuentra en inmejorables condiciones para cumplir exitosamente los procesos de simbolización del pensamiento, dado que ello implica la posibilidad de manipular signos, los que tienen un alto grado de abstracción.

El proceso de simbolización también se verá potenciado por la habilidad descrita en el modelo de Sternberg relacionado con los componentes de adquisición de conocimiento (adquisición, retención y transferencia como mecanismos para adquirir información nueva, recordar la ya existente y transferir la aprendida a otro contexto), ya que para estas tareas se requiere precisamente buena capacidad de simbolización.

Además podemos destacar el papel que juega el experto: éste no sólo guía al talentoso en su desarrollo sino que además le envía mensajes implícitos, acerca de sus posibilidades a partir de su capacidad. Se trata del factor contextual al que hace referencia Sternberg, vinculado con el ámbito sociocultural donde la inteligencia surge, es decir, para quiénes, en qué momento y dónde determinada conducta se considera excepcionalmente inteligente.

## **b) Riesgos de las propuestas no integrativas desde Vygotskii**

Podríamos desarrollar un cuestionamiento de las propuestas educativas que no integran al talentoso con el resto de los educandos, considerando dos aspectos de su concepción teórica del uso de los signos como mediadores simbólicos y la idea de desarrollo proximal.

1) El interés de Vygotskii se centró en los mediadores simbólicos, en estos instrumentos llamados signos, porque gracias a su internalización y empleo se van a ir construyendo las funciones psíquicas superiores y la conciencia (Hernández Rojas G 1998:220-221). La cultura provee al sujeto de diversos sistemas de signos o símbolos (Pozo J, 1993:195-197): el lenguaje hablado, la lectoescritura, el sistema numérico, los sistemas de medición, el lenguaje musical, etc., aunque Vigotsky asignará fundamental importancia al sistema lingüístico (verbal).

Al igual que las herramientas, estos sistemas de signos son provistos por la cultura, la que, por medio de los mayores, dicen al niño: «aquí tienes martillos y palabras para usar».

Según la ley de la doble formación, todas las funciones psicológicas superiores (atención, memoria, pensamiento, etc.) se originan a partir de relaciones entre personas. Como se puede apreciar, la importancia que asigna Vygotskii al entorno social nos permite cuestionar, desde esta postura, cualquier modelo educativo que, como los no integradores, cercenan gravemente dicho entorno. El mismo está formado no solamente por los expertos que enseñarán al niño sino también sus pares, talentosos y no talentosos. Cabe destacar que un entorno social formado sólo por expertos y talentosos sería unilateral, poco 'diverso'.

La importancia de los pares está dada por el hecho de que los niños, más allá de que el currículum lo explicita o no, son capaces de aprender entre ellos y de enseñarse mutuamente. Por ejemplo, esto puede apreciarse cuando los niños juegan mediante reglas o normas y aprenden y se enseñan entre ellos mismos estas reglas, cuando comparten los mismos códigos lingüísticos, etc.

*Utilizando una terminología de J. Brunner, inspirada en Vygotskii, los niños constituyen un andamiaje entre ellos mismos, apoyándose mutuamente en su proceso de aprendizaje. Todos conocemos el modelo clásico de enseñanza donde el "docente habla y los alumnos escuchan", no permitiéndoles hablar entre*

ellos, aún cuando los niños estén intercambiando experiencias de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se nos ocurre considerar la posibilidad de que una escuela integradora pueda aprovechar al máximo esta interactividad, por ejemplo, invitando a un talentoso a que “dé una clase” a los demás sobre algún tema contemplado en la currícula y del cual él tenga un conocimiento profundo, tomando la precaución de mostrar que se trata de una tarea escolar más para no generar diferencias entre alumnos. Esta técnica permite simultáneamente que los niños optimicen su proceso de aprendizaje, y que los talentosos tengan oportunidad de sentirse útiles y apreciados por sus pares, contrarrestando así la tendencia a excluirlos. Es frecuente observar que muchas de las dudas de los alumnos son evacuadas consultando a otros compañeros: un niño talentoso puede querer aprender de un par, cómo mejorar alguna técnica deportiva, como por ejemplo un saque de volley-ball ; o de otro, con aptitud para la composición musical, aprender cómo componer canciones. También es posible ampliar el espacio de aprendizaje aprovechando los tiempos libres (por ejemplo, valores como la solidaridad o la sana competencia en los juegos de los recreos).

2) La zona de desarrollo potencial presenta un interés especial para los educadores, por ser la zona de desarrollo del sujeto donde ellos podrán intervenir para activar los procesos de aprendizaje. Esto marca la íntima vinculación que establece Vygotskii entre aprendizaje e instrucción: los niños no podrían aprender solos, si entendemos por aprendizaje, como se dijo antes, el proceso de interiorización de los mediadores simbólicos.

Este análisis es congruente con las apreciaciones de otros investigadores del tema. Por ejemplo, la enseñanza debe ser dirigida siempre a la zona de desarrollo próximo, que es más amplia en los niños talentosos. Este último concepto da cuenta de la falsedad del mito acerca de que los talentosos aprenden solos y, por el contrario, destaca la importancia de una educación planificada para ellos.

Donde mejor se pueden comprender estos procesos es en el aprendizaje de conceptos, tal como los expone Vygotsky. En una primera etapa, el niño puede aprender «cúmulos no organizados» (el niño amonтона objetos a partir de una impresión perceptiva superficial como el color o la forma). En cuanto domina los cúmulos organizados, comienza a recibir instrucción de un experto para que pueda aprender conceptos «complejos» (por lo cuales puede agrupar objetos basándose en rasgos perceptivos comunes inmediatos, aunque no se mantiene aún un criterio constante). Cuando ha logrado interiorizar el «complejo», éste pasa ahora al dominio de la zona de desarrollo real, quedando para la zona de desarrollo potencial el aprendizaje del «concepto» propiamente dicho.

Podemos pensar que basta la presencia de un experto para enseñar al niño, utilizando el término de J. Bruner, es una persona que procura un andamiaje adecuado al niño. Como se ha señalado anteriormente, la zona del desarrollo proximal se aprovecha también a partir de un intercambio de procesos de enseñanza y aprendizaje con los pares.

Finalmente, convendrá tener en cuenta que la importancia de un entorno integrado en la educación viene dado también por el hecho de que el niño que se educa solamente con adultos o con expertos u otros talentosos está educándose en un entorno “artificial”, que no asume la diversidad.

### **3b. Una propuesta de educación integradora**

La atención educativa de los alumnos más capaces es un tema controvertido que ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones. Algunas aportaciones se centran en aspectos propiamente teóricos, otras efectúan un análisis de la intervención educativa llevada a cabo con este alumnado (Clemente A, Prieto J y Arocas E, 1997).

Consideramos que es muy importante la atención escolar para poder detectar y tratar a estos niños dentro de su entorno procurando un desarrollo adecuado y, además, evitando el fracaso escolar o el síndrome de bajo rendimiento. No debe sacarse al niño superdotado de su entorno a temprana edad, ya que el superdotado necesita conocer el contexto en el que se va a desarrollar toda su vida. Estos niños plantean una doble problemática; por una parte, a nivel escolar, basada en los posibles problemas de adaptación que emanan del propio sistema educativo: contenidos curriculares, metodologías, ritmos de aprendizaje, criterios de evaluación, etc., y a nivel social, las relaciones con sus semejantes, sus profesores, autoestima, etc.

Desde la perspectiva de este trabajo, se considera que la función del docente debería seguir algunos lineamientos:

1. Observar las diferencias de aprendizaje: vocabulario, capacidad de razonamiento, etc., para lo cual es necesario saber qué es un talentoso, sus características, los modelos o tipos de superdotación.
2. Lograr contacto con los padres, entrevistas e intercambio de información para ver en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra el niño: hacer una evaluación inicial y observaciones oportunas.

3. Realizar la Intervención Educativa oportuna. Las necesidades primordiales de estos alumnos no se dirigen especialmente a la búsqueda de una persona que les sepa contestar todas sus dudas, sino a alguien que pueda guiarlos en su búsqueda. El profesor no tiene por qué ser un especialista en todas las áreas del conocimiento, sino tener una mayor madurez socioemocional y una disposición ante los recursos existentes. El profesor debe estar dispuesto a colaborar con el alumno talentoso, a buscar alternativas que optimicen sus potencialidades y motivar a estos alumnos para colaborar en la solución de los problemas.

Benito Mate aclara, respecto del último punto (Benito Mate, 1994:90) que “ningún niño debe ser inhibido en su desarrollo ni en su aprendizaje, y el que aprenda más rápido no debe ser tomado como un problema. El niño no tiene problemas, ni es desadaptado, debe ser la educación la que se adecue a las necesidades de los niños. No hay que cambiar al niño, el niño no es el problema, y tiene derecho a recibir una educación acorde con su capacidad de aprendizaje.

Cabe tener en cuenta también que no hay que equivocarse a la hora de la flexibilización del currículo: esta no implica acumulación de contenidos o conocimientos, pues es preferible la calidad a la cantidad.

La Programación debe cumplir también requisitos, para adecuarse a las necesidades de estos alumnos. Debe ser, a nuestro criterio:

- Realista o adecuada al campo empírico, tanto en cuanto a su temática como en cuanto a los intereses del niño.
- Abierta y flexible, que permita introducir situaciones específicas.
- Motivadora, que coincida con las preocupaciones de los discípulos.
- Interdisciplinar, relacionando varias áreas.
- Contextualizada, es decir, adaptada al medio.

Un factor a considerar es que, según las expectativas que se tengan del niño talentoso, las mismas influirán directamente en su rendimiento; estos alumnos necesitan de todo el apoyo y entrega de que el docente sea capaz, dándoles confianza, creándoles dudas o retos, etc., porque la superdotación es la confluencia de la Cognición (inteligencia e imaginación), Afecto (empatía y sensibilidad) y Conación (intereses y motivación).

Coincidentemente, y tomando como referencia la propuesta educativa para el dotado desarrollada por Carracedo (Gerson y Carracedo, 1996:171-179), pueden consignarse los siguientes lineamientos básicos:

En el caso de los niños dotados de EGB, se torna necesaria una flexibilización del currículum que implique adaptarse en caso necesario, a los intereses imprevistos del niño, respetar sus ritmos de aprendizaje, permitir el replanteo de ideas, brindar espacios para la reflexión, evitar la repetición de saberes ya dominados, integrar al trabajo escolar diversos saberes, utilizar diversidad de recursos en múltiples niveles de complejidad, abrir espacios para la investigación, estimular el estudio autodirigido e independiente, promover los procesos del pensamiento divergente y brindar frecuentes oportunidades para experimentar lo aprendido. (Ver anexo C )

Más específicamente, los autores mencionados (Gerson y Carracedo, 1996:179), proponen asignar los siguientes roles a docentes y alumnos:

Rol del docente	Rol del alumno
Detectar las capacidades, los intereses, las necesidades y las limitaciones del niño. Proveerlo de una diversidad de recursos y niveles de experiencia. Promover en el niño la capacidad de elección. Fomentar la participación del alumno en las planificaciones. Estimular la coparticipación y cooperación entre los alumnos. Crear los espacios necesarios para la inclusión del proyecto individual en la escuela. Constituirse en un recurso más del proyecto. Abrir espacios para desarrollar las capacidades	Participar activamente en las planificaciones. Comprometerse con su proyecto. Aprender a expresar sus necesidades. Hacer uso de su capacidad para el aprendizaje autodirigido Aprender a tomar decisiones. Compartir con responsabilidad el desarrollo de sus potencialidades. Utilizar los diferentes recursos. Organizar y guardar su proyecto, junto con el de otros niños, con la finalidad de poder utilizarlos en la escuela para enriquecer trabajos o investigaciones.

## 4. Conclusiones

Los elementos de juicio reunidos durante la revisión bibliográfica y los análisis realizados sobre ellos, pueden aportar un conocimiento más amplio y profundo acerca de las dificultades de integración de los niños superdotados en los regímenes de educación standard, así como de las diferentes estrategias implementadas para resolverlas.

Carina Kaplan interpela al determinismo biológico “afirmando que la desigualdad escolar no está en los genes de los alumnos ni en los grupos sociales que fracasan. La igualdad de las oportunidades educativas es un problema a resolver por los sistemas educativos democráticos y no por la evolución de las ‘especies’ de alumnos “.

Kaplan insiste en la necesidad de re-nombrar la inteligencia con el objeto de atenuar los efectos que los discursos sociales y escolares naturalizados pueden tener como refuerzo de las distinciones sociales (Kaplan C, 1996:56).

Otros autores como Baquero (Baquero R, 1996:31), también han insistido en la necesidad de abandonar el concepto evolucionista de inteligencia como práctica de producción y segregación de las diferencias individuales.

Queremos mencionar un valor adicional que adquiere la educación integradora. Existe una suerte de currículum oculto (currículum no oficial ) donde el docente enseña todo aquello que está fuera del currículum oficial y que, incluso, frecuentemente no sabe que enseña. Dentro de este currículum oculto es posible mencionar el mismo acto de incluir o excluir a alumnos con necesidades educativas especiales, ya que, se estará inevitablemente enseñando también al niño a incluir o a excluir a sus “semejantes diferentes”.

La integración en sentido amplio debe ser entendida en dos aspectos: la integración al medio escolar y la integración a la sociedad en su conjunto. Ambos están articulados, y en tanto se fomente la integración escolar se estará también fomentando la integración social. La articulación entre ambos conceptos puede apreciarse en la definición de enseñanza de Puigdellivol, como “conjunto de actividades que propician la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las actitudes que socialmente se consideran necesarios para la integración activa de los alumnos en el medio social y cultural que promueve su escolarización” (Puigdellivol Ignasi, 1998:93).

Consignemos que la integración escolar del talentoso es un proceso que requiere como condición necesaria un desarrollo proximal en el sentido de Vygotskii ya que, como hemos señalado, éste se ve potenciado cuando el niño con talento tiene la oportunidad de interactuar con sus pares, apoyándose mutuamente con ellos como experto y aprendiz.

## Referencias bibliográficas

- Arocas E., Sánchez y otros (1997). La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos. Generalidad Valenciana.
- Baker, H.J. (1958). Los superdotados. Introducción al estudio de los niños sub y superdotados, Buenos Aires, Kapelusz.
- Baquero R, (1996) "La pregunta por la inteligencia", en Propuesta Educativa N° 16.
- Benito Mate Yolanda (Coord), (1994) "Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados", Salamanca, Amarú Ediciones.
- Clemente A, Prieto J y Arocas E (1997), Atención educativa de alumnos con altas capacidades, en Revista de Psicología de la Educación, Buenos Aires, N° 21.
- Congreso de Alta Inteligencia (2001), Los chicos superdotados deben educarse en la escuela común, Diario Los Andres, Mendoza, Argentina.
- Copi Irving (1974) "Introducción a la lógica", Buenos Aires: Eudeba, 15° edición.
- Declaración de Salamanca (1994), Marco de acción para las necesidades educativas especiales, Salamanca, España.
- Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990), Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien, Tailandia.
- Devalle de Rendo A y Vega Liliana (1998), Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad, Buenos Aires, Aiké.
- Dirección Nacional de Educación Especial, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, Argentina(1998).
- Farré Martí J, (1999) Diccionario de Psicología, Barcelona, Océano Grupo Editorial, .
- Fontanals, V. ( 2001), Revista Compinches, Bs. As.
- Gardner, H., (1993), La mente no escolarizada, Bs. As., Paidós
- Gerson K y Carracedo S, (1996), "Niños dotados en acción", Buenos Aires, Tekné.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999), Circular Técnica sobre Integración Escolar.
- González C y Gotzens C, (1998) El maestro y los compañeros de clase, fuentes de identificación del alumno de temprana edad excepcionalmente dotado, en Infancia y Aprendizaje, Nro.82.
- Hernández Rojas Gerardo (1998), "Paradigmas en psicología de la educación", Barcelona, Paidós.
- Jiménez Martínez Paco y Vilá Suñé Monserrat (1999) "De educación especial a educación en la diversidad", Málaga, Editorial Aljibe.
- Kaplan C, (1996) "Una crítica a los discursos pedagógicos meritocráticos en contextos sociales signados por la desigualdad", Bs.As.
- Krasner L, (1958) Studies of the conditioning of verbal behavior, Psychological Bulletin; N° 55.
- Ley Federal de Educación (2000), Ley 24.195, Buenos Aires, Ediciones del País.
- Lorenzo García R, (2000) "Acerca de la problemática del talento", en Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Año 5.
- Maker C, (1989) Educación del superdotado: tendencias significativas, artículo incluido en Morris y Blatt, Educación especial: investigaciones y tendencias, Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.
- Ministerio de Educación (2000) Los nuevos paradigmas de la educación especial, Documento presentado en el Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, Buenos Aires, noviembre 2000.
- Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina (1998), "Documentos para la concertación, Serie A, N° 19: Acuerdo marco para la educación especial", Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Justicia (1998), Dirección Nacional de Educación Especial, Concepto de integración.
- Oliver P, Marcilla A y Navarro J, (1999), "El alumno superdotado", en Revista Latinoamericana de Psicología, Vol 31, n°3.
- OMS (1999) [citado 02 setiembre 2001] Disponible en <<http://www.eltercertiempo.net/recortes/recort10.htm>>.
- Postlethwaite K y otros (1995), Niños superdotados de las escuelas de Osfordshire, artículo incluido en Neville J y Southgate T (1995), Organización y función directiva en los centros de integración, Madrid: Edit. La Muralla.
- Pozo Juan Ignacio, (1993) "Teorías cognitivas del aprendizaje", Madrid, Morata, 2° edición.
- Puigdellivol Ignasi (1998), La educación especial en la escuela integradora: una perspectiva desde la diversidad, Cataluña, Gras.
- Scheifele M . (1974), El niño sobredotado en la escuela común, Paidós, Buenos Aires.
- Woolfolk, A . (1996) Psicología educativa, México, Prentice-Hall Hispanoamericana SA.

## Glosario

### **ADAPTACION**

Estado de equilibrio entre la asimilación y la acomodación, es decir, entre la adecuación del ambiente al individuo, y la adecuación del individuo a la influencia ambiental, respectivamente. Cuanto más equilibrio exista entre asimilación y acomodación, tanto mejor adaptado estará el individuo. La adaptación es, junto a la organización una de las dos invariantes funcionales. Piaget distingue una adaptación orgánica y una adaptación funcional, constituyendo la adaptación inteligente el ejemplo más evolucionado de ésta última.

Piaget J, "Psicología de la inteligencia", Buenos Aires, Psique, 1979, pág. 17.

### **APTITUD**

"Conjunto de condiciones positivas existentes en el individuo para un óptimo desarrollo del rendimiento académico y profesional".

Farré Martí J (2000), Diccionario de Psicología. Madrid, Océano, pág. 45.

### **CAPACIDAD**

"Posibilidad de lograr el éxito en la ejecución de una tarea. Este éxito expresa la capacidad del individuo y, en determinadas condiciones, permite estimar su aptitud".

Farré Martí J (2000), Diccionario de Psicología. Madrid, Océano, pág. 66.

### **CONTENIDOS**

En didáctica se consideran contenidos a todo aquello que debe ser transmitido en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Clásicamente se los divide en contenidos conceptuales (ideas, como por ejemplo: qué es un ecosistema), procedimentales (forma de hacer algo, por ejemplo: una huerta comunitaria), y actitudinales (valores, como por ejemplo: la solidaridad).

### **CURRICULUM**

Cuando se trata de caracterizar el currículum se pueden distinguir dos grandes enfoques. "El primero que entiende el currículum en su acepción más restrictiva, limitándolo al conjunto de conocimientos (contenidos o materias de un determinado plan de estudios) que se tienen que transmitir al alumnado. Y una segunda perspectiva, la de aquellos que le otorgan su significación más amplia y que parte de los principios en los que se basa, de su ubicación epistemológica y de los factores socio-políticos y contextuales que lo determinan...".

Jiménez Martínez Paco y Vilá Suñé Monserrat (1999) "De educación especial a educación en la diversidad", Málaga, Editorial Aljibe, pág. 209.

### **DESARROLLO**

Cambios adaptativos ordenados que experimentamos desde la concepción hasta la muerte.

Desarrollo cognitivo: Cambios ordenados graduales por los cuales los procesos mentales se tornan más complejos y avanzados

Desarrollo personal: Cambios en la personalidad que tienen lugar conforme se crece.

Desarrollo social: Cambios que se dan con el tiempo en la manera en que nos relacionamos con otras personas

Woolfolk. A.(1996), Psicología educativa, México, Prentice-Hall, Hispanoamericana S.A.

### **DESEMPEÑO**

"Actividad de un individuo enfrentado a la ejecución de una actividad específica para lograr un resultado. Respuesta a las exigencias de una tarea de aprendizaje".

Székely B, (2000), Diccionario de Psicología, Tomo I, Buenos Aires: Claridad, pág. 285.

### **EDUCACION**

El diccionario Larousse define el término educación como el proceso a través del cual se desarrollan las capacidades físicas, intelectuales y morales, siendo la educación un complemento de la instrucción que se refiere específicamente a dar conocimiento.

Según el diccionario universal de la Enciclopedia Británica, educar es formar, guiar, encaminar y enseñar. Ayuda a desarrollar cualidades, a la transmisión de valores, hábitos, fomenta el desarrollo de la creatividad y estimula el crecimiento personal.

Revista Argentina de sexualidad humana (1993) Vol 7. N°1. Edit. Sociedad Argentina de Sexualidad Humana. Bs.As., pág. 42.

### **ENRIQUECIMIENTO**

Se denomina así al “conjunto de programas y de medidas curriculares dirigidas a proporcionar a los alumnos con altas capacidades experiencias de aprendizaje acordes con sus características, haciendo posible que puedan profundizar en los contenidos del currículum general, o ampliar estos contenidos introduciendo temas muy variados”.

Clemente A, Prieto J y Arocas E, Atención educativa de alumnos con altas capacidades, en Revista de Psicología de la Educación, 1997, N°21, 19-35.

### **ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE**

Estrategias de aprendizaje: Planes generales para llevar a cabo las tareas de aprendizaje.

Tácticas de aprendizaje: Técnicas de aprendizaje, específicas, como , por ejemplo, utilizar mnemotecnia o describir un pasaje.

Woolfolk, A., (1996) Psicología educativa, México, Prentice-Hall, Hispanoamericana S.A. pág. 271

### **HABILIDADES**

Las habilidades cognitivas son un “conjunto de cualidades que conforman diversas cogniciones entre las que se encuentran la capacidad verbal, la aritmética, la resolución de problemas o la capacidad para operar con pensamientos lógicos”.

Farré Martí J (2000), Diccionario de Psicología. Madrid, Océano, pág. 173.

### **INTEGRACION ESCOLAR**

Se entiende por integración escolar “la posibilidad concreta de acceder al currículum de una escuela común mediante la jerarquización y la flexibilidad de la enseñanza, de modo tal que permita a niños diferentes trabajar junto con niños comunes respetando al mismo tiempo sus formas de desarrollo y ritmo de aprendizaje”.

Ministerio de Educación (2000) Los nuevos paradigmas de la educación especial, Documento presentado en el Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, Buenos Aires, noviembre 2000.

### **INTERDISCIPLINARIEDAD**

La interdisciplinariedad estaría relacionada con la búsqueda de una mayor heterogeneidad entre los integrantes de un grupo en cuanto a edad, formación, etc., con vista a una construcción enriquecida del objeto de estudio y una mayor productividad grupal.

Esta heterogeneidad “permite que cada miembro del grupo aborde la información recibida en común, aportando un enfoque y un conocimiento vinculados con sus experiencias, estudios y tareas. En un primer momento del itinerario del grupo se da una fragmentación del objeto de conocimiento, por las distintas modalidades de impacto y receptividad frente al mismo. Esta heterogeneidad de enfoques y aportes debe conjugarse, alterándose funcionalmente, complementándose, hasta llegar a una integración o construcción enriquecida del objeto de estudio”.

Pichon Riviere E (1982), El proceso Grupal, Buenos Aires: Nueva Visión, pág. 208.

### **MOTIVACION**

Se define por lo regular como un estado interno que activa, mantiene y dirige la conducta. Los psicólogos que estudian la motivación se enfocan en tres aspectos básico (Pintrich, Marx y Boyle,1993). Primero: qué hace que una persona inicie alguna acción; segundo: cuál es nivel de participación en la actividad que se selecciona y tercero: qué hace que una persona persista o se rinda

Woolfolk, A. (1996), Psicología educativa, México, Prentice-Hall, Hispanoamericana S.A . pág.331

## Anexos

### ANEXO A

#### Punto 1

La integración entendida como acción educativa tiene varias fundamentaciones: a) Filosófica: la educación como relación de influencia recíproca entre el individuo y la sociedad, lo que implica por un lado la adquisición de determinados valores y normas que dan continuidad a la sociedad, y por el otro la posibilidad del desarrollo de las potencialidades de cada individuo. b) Política: En este sentido no puede haber diferencia de calidad en la enseñanza según los sectores a los que va dirigida. c) Psico-social: la educación brinda al niño todos los estímulos, condiciones y medios para su desarrollo intelectual y social, constituyéndose él en el constructor de su propio destino. d) Socio-educativa: La integración es un proceso que contribuye al desarrollo armónico del niño y del adolescente discapacitado que tiene como propósito mejorar la calidad de su participación en la sociedad (Ministerio de Educación y Justicia, 1998).

#### Punto 2

*“La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad” (Declaración Mundial sobre Educación para todos, Jomtien – Tailandia 1990:16). En efecto, muchas personas se ven privadas de la igualdad de acceso a la educación por razones de raza, sexo, lengua, invalidez física o mental, superdotación, origen étnico o ideas políticas.*

#### Punto 3

“Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, y los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”. Asimismo, “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (Declaración de Salamanca - España, 1994).

## Anexo B

### COMPORTAMIENTOS TÍPICOS EN EL TALENTOSO (Gerson y Carracedo, 1996:50).

- Demuestra gran curiosidad, pregunta mucho.
- Posee una amplia gama de conocimientos.
- Desea conocer el origen de los fenómenos.
- Reacciona frente a la injusticia.
- Se angustia por los problemas de la Humanidad.
- Se niega a realizar tareas que ya domina.
- Se aburre si el tema o actividad no le ofrece interés.
- Sueña despierto; es un gran soñador.
- Aprende sumamente rápido.
- Utiliza metáforas para expresarse.
- Maneja temas abstractos.
- Gusta de armar complejos rompecabezas.
- Genera ideas novedosas o inusuales.
- Encuentra diferentes usos para objetos comunes.
- Su forma de operar cognitivamente no es secuencial.
- Se obstina frente a un objetivo y no cesa hasta que lo consigue.
- Es líder. Marca rumbos.
- Se observa una elevada capacidad de síntesis.
- Gusta de tomar decisiones, y siente que son el camino correcto.
- Reacciona emotivamente con la música y frente a las obras de arte.
- Es muy detallista.
- Expresa sus estados emocionales a través de producciones creativas.
- Posee una aguda sensibilidad, incluso a los tonos de voz y gestos de las personas.

## Anexo C

### PLANILLAS PARA LA PROPUESTA EDUCATIVA DE GERSON Y CARRACEDO (Gerson y Carracedo, 1996:183-191).

#### PLANILLA NUMERO 1 – PLAN INDIVIDUALIZADO

Alumno: .....

Grado: .....

Maestro: .....

Escuela: .....

Año: .....

AREA	CBC	Procedimientos evidenciales	Actividades de enriquecimiento
	Describir los contenidos a cubrir	Describir las actividades que documentarán el dominio de los contenidos básicos	Describir las experiencias diseñadas de acuerdo con las necesidades del niño

#### PLANILLA NUMERO 2 – CONTRATO DE APRENDIZAJE INDEPENDIENTE

Alumno: .....

Grado: ..... Fecha: ..... Proyecto: .....

Conocimientos que se tienen del tema .....

Deseo investigar: .....

Temas principales: .....

Temas en detalle: .....

Integraré las siguientes áreas: .....

Recursos: .....

Bibliografía: .....

Visitas: .....

Entrevistas: .....

Tiempo estimado: .....

Firma del alumno

Firma del maestro

Firma de los padres

**AREA INTELECTUAL**

<b>CARACTERISTICAS DISTINTIVAS</b>	<b>NECESIDADES QUE SE GENERAN</b>	<b>ESTRATEGIAS EN EL AULA</b>
Gran poder de abstracción	Llegar a un resultado correcto sin tener que exponer los pasos que lo justifiquen.	Problemáticas que impliquen la utilización de un pensamiento abstracto. Juegos de estrategia.
Tendencia a examinar lo inusual	Exposición a una multiplicidad de fenómenos, temas, ideas y recursos. Oportunidad de profundizar en las áreas de su interés.	Integración de las diversas áreas del conocimiento. Espacios destinados a la exploración, investigación y re-descubrimiento. Programas con mentores.
Marcado interés y gran compromiso en la resolución de determinados problemas	Oportunidad de intercambiar información referida a la tarea emprendida.	Permitir que prosiga con el compromiso puesto en la tarea para la resolución de problemas.
Tendencia a la depuración selectiva	Aprovechar el tiempo en forma productiva según su interés.	Brindar material específico, espacio y tiempo para la prosecución del proyecto elegido.
Elevado nivel de energía	Maximizar sus capacidades significativamente.	Brindar oportunidades de intercambio para su dialéctica discursiva.
Pensamiento crítico	Ser escuchado, se lo tome con seriedad, sin ser burlado.	Oportunidades para exponer sus puntos de vista y desarrollar una crítica constructiva. Debates.
Comportamiento dirigido a los objetivos	Evitar conductas de rodeo.	Permitirle elegir el camino directo que lo conduce al objetivo.
Inusual capacidad para procesar la información	Contactos con un entorno enriquecedor. Respetar su ritmo y necesidad de profundizar sus inquietudes.	Contenidos de creciente complejidad. Empleo de menor cantidad de tiempo en los niveles de conocimiento y comprensión y más tiempo en la aplicación del conocimiento.
Habilidad para generar ideas y soluciones	Poder aplicar su sabiduría a situaciones del mundo real.	Oportunidades para aplicar las ideas generadas a situaciones reales. Técnicas libres para la generación de ideas.
Muy buena memoria	Actividades no repetitivas.	Variedad de temas y complejidad diferente. Compactación de la currícula.
Habilidad para la lecto-escritura temprana	Se le permita tener acceso tempranamente al desarrollo de estas habilidades.	Juegos de palabras, libros variados, exposición de material escrito variado.
Elevado nivel de habilidad verbal y mayor comprensión de las sutilezas del lenguaje	Oportunidades de expresarse con fluidez en el lenguaje oral y gestual.	Oportunidades de utilizar un vocabulario variado. Taller de letras. Teatro.

Marcado interés por la experimentación	Necesidad de experimentar con los fenómenos.	Espacios adecuados para la experimentación activa con los fenómenos investigados.
Pensamiento de tipo divergente	Posibilidades que le permitan resolver los problemas por diversos caminos.	Aplicación de múltiples caminos para llegar a la solución. Juegos y situaciones de estrategia. Planteo de problemáticas abiertas.
Flexibilidad de pensamiento	Poder operar en forma flexible, adecuándose al problema.	Oportunidades de intervenir en los planes de actividades.
Actitud cuestionadora	Oportunidades de plantear la aclaración en los diálogos. Promover la discusión entre pares (otros dotados).	Planteo de situaciones que se cuestionen; por ejemplo: debates. Espacios que promuevan la discusión.
Re-creación y transformación	Espacios para re-crear en libertad. Aceptación del producto re-creado (Taller).	Talleres especiales para el desarrollo de la capacidad re-creativa. Implementación de técnicas libres para la generación de ideas.

**AREA EMOCIONAL**

<b>CARACTERISTICAS DISTINTIVAS</b>	<b>NECESIDADES QUE SE GENERAN</b>	<b>ESTRATEGIAS EN EL AULA</b>
Agudo sentido del humor	Entender las actitudes y reacciones que despierta la dotación.	Oportunidades para expresar sentimientos o emociones en grupos de reflexión.
Despreocupación por las normas sociales	De normas acordes a los valores universales.	Inclusión de los temas referidos a la ética.
Determinación; persistencia en mantener su punto de vista	Actitud de escucha hacia él.	Oportunidades para expresar sus puntos de vista.
Inusual profundidad e intensidad emocionales	Comprensión frente a la expresión de sus emociones.	Oportunidades para canalizar sus emociones a través de la realización de trabajos comunitarios.
Hipersensibilidad	Ambientes estables, armónicos.	Teatro. Juegos de dramatización (juegos y roles de personajes).
Perfeccionismo	Aprender a reconocer y aceptar las propias limitaciones y las de los demás. Aprender a utilizar el error productivamente. Fijarse objetivos reales.	Mostrar el error como un aspecto productivo del aprendizaje. Técnica de role-playing. Inclusión en la fijación de objetivos.
Elevada autoconciencia	Comprender el significado de su dotación.	Estrategias que apunten al reconocimiento de su dotación.
Agudo sentido de la justicia y la libertad	Ambientes donde se respeten estos valores.	Proyectos que involucren el desarrollo de los temas éticos. Oportunidades de elección.

Tendencia a la automarginación	Encontrar un grupo de pertenencia. Comprender el origen de sus propias reacciones.	Técnicas para la autoevaluación de necesidades.
Poca tolerancia a la frustración	Aprender a manejar y reconocer el stress. Reconocer sus propias habilidades y limitaciones.	El juego del error.
Independencia en actitud y comportamiento social	Oportunidades para manejarse con una libertad responsable.	Promover el estudio autodirigido e independiente.

#### AREA PERCEPTIVA

CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS	NECESIDADES QUE SE GENERAN	ESTRATEGIAS EN EL AULA
Agudo sentido de la percepción visual	Estímulos relacionados con las artes visuales.	Exposición a hologramas e imágenes tridimensionales.
Gran agudeza auditiva	Evitar la exposición a sonidos estruendosos y disonantes, pues los altera.	Ambientes pacíficos y armónicos; sonidos suaves; melodías armoniosas.

## Anexo D

### Imagen del niño talentoso Cuestionario para padres o docentes

1. Indique con una sola cruz en el casillero correspondiente su opinión respecto de lo que usted considera un niño talentoso.

	Muy de acuerdo	Medianamente de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo	No sé
1. Es muy creativo e imaginativo					
2. Tiene un vocabulario muy rico					
3. Posee una amplia memoria					
4. Le interesa todo. Es muy curioso					
5. Aprende sin ayuda					
6. Tiene bastante empeño y voluntad					
7. Es bastante independiente					
8. Tiene sentido del humor					
9. Posee sentido de la autocrítica					
10. Hace preguntas sorprendentes					
11. Da respuestas sorprendentes					
12. Es ambicioso					
13. No acepta una opinión 'porque sí'					
14. Se interesa por los problemas del mundo					
15. Se nota que es diferente					
16. Es muy prolijo y ordenado					
17. Tiene altas calificaciones					
18. Tiene inteligencia superior a la media					

2. En su opinión, los niños talentosos deberían (elija una sola opción):

- Estudiar en escuelas especiales sólo para ellos.
- Estudiar en la misma escuela que los otros niños pero con docentes y en aulas distintas.
- Estudiar en la misma aula y con los mismos docentes que los otros niños.
- Estudiar en la misma aula y con los mismos docentes que los otros niños, pero tener además espacios aparte para desarrollar o aplicar sus capacidades.

### Mn = Mediana

#### Pregunta 1.-

- 4 = Muy de acuerdo
- 3 = Medianamente de acuerdo
- 2 = Poco de acuerdo
- 1 = En desacuerdo
- 0 = No sé

#### Pregunta 2.-

- A = Estudiar en escuelas especiales sólo para ellos.
- B = Estudiar en la misma escuela que los otros niños pero con docentes y en aulas distintas.
- C = Estudiar en la misma aula y con los mismos docentes que los otros niños.
- D = Estudiar en la misma aula y con los mismos docentes que los otros niños, pero tener además espacios aparte para desarrollar o aplicar sus capacidades.

### ANÁLISIS DE LOS DATOS

La muestra se tomó a 50 maestros de EGB de Capital , Colegio Privado para clase media (San Telmo, Barrio Norte).

14 varones / 26 mujeres

Rango etario: 25-45 años

Estudios terciarios completos.

Muestra no probabilística.

### ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 1

	<b>Mediana</b>
1. Son muy creativos e imaginativos	Muy de acuerdo
2. Tienen un vocabulario muy rico	Muy de acuerdo
3. Poseen una amplia memoria	Muy de acuerdo
4. Les interesa todo. Son muy curiosos	Muy de acuerdo
7. Son bastante independientes	Muy de acuerdo
10. Hacen preguntas sorprendentes	Muy de acuerdo
11. Dan respuestas sorprendentes	Muy de acuerdo
13. No aceptan una opinión 'porque sí'	Muy de acuerdo
15. Se nota que son diferentes	Muy de acuerdo
17. Tienen altas calificaciones	Muy de acuerdo
18. Tienen inteligencia superior a la media	Muy de acuerdo
5. Aprenden sin ayuda	Medianamente de acuerdo
6. Tienen bastante empeño y voluntad	Medianamente de acuerdo
8. Tienen sentido del humor	Medianamente de acuerdo
9. Poseen sentido de la autocrítica	Medianamente de acuerdo
12. Son ambiciosos	Medianamente de acuerdo
14. Se interesan por los problemas del mundo	Medianamente de acuerdo
16. Son muy prolijos y ordenados	Medianamente de acuerdo

Como medida de tendencia central se utilizó la Mediana.

En 11 preguntas se obtuvo el valor Muy de acuerdo

En 7 preguntas se obtuvo el valor Medianamente de acuerdo

#### ANALISIS DE LA PREGUNTA 2

RESPUESTA	FRECUENCIA	F%
A	6	12%
B	3	6%
C	16	32%
D	25	50%
	n=50	100%



