



## **Integración educativa materiales de trabajo**

### **Propuesta de actualización:**

Atención educativa a alumnos y alumnas  
con aptitudes sobresalientes



SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN  
PÚBLICA | **SEP**

México, 2006







Secretaría de Educación Pública  
Reyes S. Tamez Guerra

Subsecretaría de Educación Básica  
Lorenzo Gómez-Morin Fuentes

Dirección General de Desarrollo de la Gestión  
e Innovación Educativa  
Ernesto Castellano Pérez

Dirección de Innovación Educativa  
María del Carmen Escandón Minutti

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación  
Especial y de la Integración Educativa  
Rosa Iliana Puga Vázquez





Este documento fue elaborado en la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, por la Dirección de Innovación Educativa como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa y como resultado del proyecto de investigación e innovación *Una propuesta de actualización educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*.

#### Coordinación general

Ernesto Castellano Pérez  
María del Carmen Escandón Minutti

#### Coordinación y redacción

Rosa Iliana Puga Vázquez  
Alejandra Calatayud Morán  
Adriana Cecilia Forero Lancheros  
María del Carmen Ramírez González  
Ana Lilia Rodríguez Quiroz

#### Asesor editorial

Sergio Peña

#### Coordinación editorial

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

#### Cuidado de la edición

Jorge Humberto Miranda Vázquez  
Patricia Vera Fuentes  
Valeria Yolanda Hernández Luna

#### Diseño y formación

Edgar Osorio Moreno

#### Corrección de estilo

Rafael Isaac Cervantes Aguilar

#### Corrección de pruebas

Claudia Nancy García García

Primera Edición: 2006

D.R.© Secretaría de Educación Pública, 2006  
Argentina 28, Col. Centro Histórico  
C.P. 06020, México, D. F.

ISBN: 970-57-0024-9

Impreso en México  
DISTRIBUCIÓN GRATUITA/PROHIBIDA SU VENTA





# Índice

<b>Presentación</b>	<b>7</b>
<b>Organización de unidades y actividades</b>	<b>11</b>
<b>Unidad I. Sensibilización</b>	<b>13</b>
Actividad 1. ¿Qué harías en mi lugar?	14
Actividad 2. Mito y realidad de la aptitud sobresaliente.	16
Actividad 3. Andrés. Estudio de caso.	20
Actividad 4. La participación de la comunidad educativa.	22
<b>Unidad II. Conceptos básicos</b>	<b>25</b>
Actividad 1. Retrospectiva: Una lectura al pasado en aptitudes sobresalientes.	26
Actividad 2. ¿Qué es la inteligencia?	28
Actividad 3. Desarrollando la creatividad.	30
Actividad 4. El pensamiento creativo y la mejora cognoscitiva.	32
Actividad 5. Modelos de la aptitud sobresaliente.	34
<b>Unidad III. Concepto de alumno(a) con aptitudes sobresalientes</b>	<b>37</b>
Actividad 1. ¿Quién es un alumno con aptitudes sobresalientes?	38
Actividad 2. Aptitudes potencialmente sobresalientes.	40
Actividad 3. Aptitudes sobresalientes: sus habilidades manifiestas.	42
<b>Unidad IV. Proceso de detección e identificación</b>	<b>45</b>
Actividad 1. Los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes también pueden presentar necesidades educativas especiales.	46
Actividad 2. Proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.	50
Actividad 3. Oficina de detectives: la evaluación psicopedagógica de los alumnos con aptitudes sobresalientes.	53
<b>Unidad V. La intervención pedagógica</b>	<b>55</b>
Actividad 1. ¿Cómo trabajar en la escuela con los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes?	56
Actividad 2. La propuesta curricular adaptada.	58





Actividad 3. Adecuaciones curriculares: un ejercicio práctico.	60
Actividad 4. El trabajo extracurricular.	62
Actividad 5. La participación de la familia del alumno con aptitudes sobresalientes en la escuela.	63
Actividad 6. Evaluación y seguimiento: el portafolios del alumno.	65
<b>Material de estudio</b>	<b>67</b>
A manera de ejemplo. (Actividad I.1)	68
Mitos y realidades del sobredotado. (Actividad I.2)	69
Andrés, su historia personal y escolar. (Actividad I.3)	74
Antecedentes históricos en el campo de la educación de niños con aptitudes sobresalientes. (Actividad II.1)	79
Breve exposición de la evolución del concepto de inteligencia a través del tiempo. (Actividad II.2)	87
Creatividad, proceso de <i>insight</i> y solución de problemas: un modelo de mejora cognitiva para atender la diversidad del sobredotado. (Actividad II.4)	97
Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. (Actividad II.5)	104
Conceptualización del alumno con aptitudes sobresalientes. (Actividad III.1)	116
Conceptualización de las aptitudes sobresalientes. (Actividad III.3)	121
Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes. (Actividad IV.1)	126
Proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes. (Actividad IV.2)	129
Tipos de enriquecimiento. (Actividad V.1)	133
Paula: un estudio de caso. (Actividad V.2)	141
La propuesta curricular adaptada. (Actividad V.2 y V.3)	146
Evaluación y seguimiento: el portafolio del alumno. (Actividad V.6)	156





# Presentación

**E**l impulso a la educación tiene importantes efectos sobre las transformaciones sociales, al brindar oportunidades significativas de movilidad social y mejoramiento económico. La educación representa un amplio y complejo componente que influye de una manera significativa en el desarrollo humano sostenible de las naciones y, consecuentemente, en el nivel de vida de los seres humanos.

Construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de un alto nivel de vida exige una propuesta educativa de alta competencia.

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en el artículo 3º, refiere a la educación impartida por el Estado. En éste se indica que la educación se encaminará a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará su amor a la patria, su conciencia de la solidaridad internacional, su independencia y su justicia.

La Secretaría de Educación Pública, a través del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, establece las directrices sobre el funcionamiento del sistema educativo nacional y define a la educación como un eje fundamental y prioritario de las políticas públicas en México. Dicha propuesta presenta tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, e integración y funcionamiento del sistema educativo; fundamentados en los principios de educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.

La visión del sistema educativo nacional a 2025, organizado en función de los valores de equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, que constituirá el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México. La educación mexicana será efectiva, innovadora, realizadora y equitativa; tenderá hacia la calidad y formación integral de las personas, y promoverá formas y modelos flexibles de atención a los grupos en situación de vulnerabilidad, de tal manera que se garantice una cobertura universal de los servicios de educación básica.





Algunas de las líneas de acción, dentro de los objetivos estratégicos del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, se dirigen al desarrollo de acciones para la atención diferenciada en el aula y en la escuela que consideren las necesidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas en educación básica, y al establecimiento de lineamientos y del diseño de un modelo de atención para los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Básica impulsa, como una de sus principales líneas de acción, la integración educativa, cuyos fundamentos filosóficos hablan del respeto a las diferencias como característica que enriquece a la sociedad, de los derechos humanos e igualdad de oportunidades, y de una escuela para todos donde se reconozca y atienda a la diversidad. La Subsecretaría tiene la tarea de fomentar el desarrollo de proyectos de investigación e innovación que aporten información y posibiliten una mejor atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, gestionando una mayor cobertura en términos de atención a la diversidad.

En respuesta al planteamiento anterior, se diseñó el Proyecto de investigación e innovación: “Una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes”. Este proyecto se desarrolló en tres fases generales de trabajo: fase de diagnóstico, fase de diseño de la propuesta de intervención educativa y fase de implementación de la propuesta.

En la primera fase se llevó a cabo un diagnóstico nacional para conocer la situación bajo la cual los alumnos con aptitudes sobresalientes eran atendidos. A partir de los resultados obtenidos en este diagnóstico se identificó, entre otras cosas, la necesidad de capacitar, actualizar y asesorar a los maestros de educación regular y educación especial en cuanto a la atención que requieren estos alumnos. De ahí la importancia de diseñar esta propuesta de actualización.

Durante la fase de diseño se definieron tanto la propuesta de intervención educativa como la propuesta de actualización en su primera versión, previa a la que aquí se expone, que es el resultado de un proceso de pilotaje realizado durante los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006 en 60 escuelas de 13 entidades federativas.

Por último, la fase de implementación consistió en la puesta en marcha de la propuesta de intervención educativa y de esta propuesta de actualización.





## Objetivos y temas del seminario de actualización

### Objetivo general

La presente propuesta de actualización busca contribuir, en las diferentes comunidades educativas, con elementos pertinentes para la identificación y apropiación de conceptos, procedimientos y estrategias para la detección, atención e integración educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes; constituye una estrategia técnico-pedagógica que orienta a los maestros en la elaboración e implementación de una propuesta de intervención educativa que satisfaga las necesidades educativas especiales identificadas en esta población.

### Temas que conforman la presente propuesta de actualización:

- I. Sensibilización.
- II. Conceptos básicos.
- III. Concepto de alumno (a) con aptitudes sobresalientes.
- IV. Proceso de detección e identificación.
- V. Intervención pedagógica.

### Objetivos específicos por temas:

- Sensibilizar al personal de educación regular y de los servicios de educación especial sobre la importancia de atender oportunamente a los alumnos con aptitudes sobresalientes.
- Identificar los conceptos básicos que componen la aptitud sobresaliente y analizar su implicación en la determinación de los criterios de identificación e intervención educativa del alumno con aptitudes sobresalientes.
- Revisar la conceptualización del alumno con aptitudes sobresalientes e identificar algunas de las características y habilidades que los distinguen, así como las condiciones que permiten que estas aptitudes se manifiesten.
- Analizar el proceso de detección e identificación de necesidades educativas especiales de alumnos con aptitudes sobresalientes diseñado por el Proyecto de investigación e innovación: “Una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes”.
- Identificar algunas técnicas y/o estrategias de intervención educativa para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.







## Unidad I. Sensibilización

Actividades	Material de estudio
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué harías en mi lugar?</li><li>2. Mito y realidad de la aptitud sobresaliente.</li><li>3. Andrés. Estudio de caso.</li><li>4. La participación de la comunidad educativa.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A manera de ejemplo.</li><li>• Mitos y realidades del sobredotado.</li><li>• Andrés, su historia personal y escolar.</li></ul>

## Unidad II. Conceptos básicos

Actividades	Material de estudio
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Retrospectiva: Una lectura al básico pasado en aptitudes sobresalientes.</li><li>2. ¿Qué es la inteligencia?</li><li>3. Desarrollando la creatividad.</li><li>4. El pensamiento creativo y la mejora cognoscitiva.</li><li>5. Modelos de la aptitud sobresaliente.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Antecedentes históricos en el campo de la educación de niños con aptitudes sobresalientes.</li><li>• Breve exposición de la evolución del concepto de inteligencia a través del tiempo.</li><li>• Creatividad, procesos de <i>insight</i> y solución de problemas: un modelo de mejora cognitiva para atender la diversidad del sobredotado.</li><li>• Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes.</li></ul>

## Unidad III. Concepto de alumno(a) con aptitudes sobresalientes

Actividades	Material de estudio
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Quién es un alumno con aptitudes sobresalientes?</li><li>2. Aptitudes potencialmente sobresalientes.</li><li>3. Aptitudes sobresalientes: sus habilidades manifiestas.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conceptualización del alumno con aptitudes sobresalientes.</li><li>• Conceptualización de las aptitudes sobresalientes.</li></ul>





#### Unidad IV. Proceso de detección e identificación

Actividades	Material de estudio
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Los alumnos con aptitudes sobresalientes también pueden presentar necesidades educativas especiales.</li><li>2. Proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.</li><li>3. Oficina de detectives: la evaluación psicopedagógica de los alumnos con aptitudes sobresalientes.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.</li><li>• Proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.</li></ul>

#### Unidad V. Interevención pedagógica

Actividades	Material de estudio
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Cómo trabajar en la escuela con los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes?</li><li>2. La propuesta curricular adaptada.</li><li>3. Adecuaciones curriculares: un ejercicio práctico.</li><li>4. El trabajo extracurricular.</li><li>5. La participación de la familia del alumno con aptitudes sobresalientes en la escuela.</li><li>6. Evaluación y seguimiento: el portafolio del alumno.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tipos de enriquecimiento.</li><li>• Paula: un estudio de caso.</li><li>• La propuesta curricular adaptada.</li><li>• Evaluación y seguimiento: el portafolio del alumno.</li></ul>





## Unidad I

Unidad I

Unidad I

Unidad I

Unidad I

### Sensibilización

#### Objetivo

Sensibilizar al personal de educación regular y del servicio de educación especial sobre la importancia de atender oportunamente a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

#### Actividades

1. ¿Qué harías en mi lugar?
2. Mito y realidad de la aptitud sobresaliente.
3. Andrés. Estudio de caso.
4. La participación de la comunidad educativa.

#### Material de estudio

- A manera de ejemplo.
- Mitos y realidades del sobredotado.
- Andrés, su historia personal y escolar.





## Actividad 1

### ¿Qué harías en mi lugar?

#### Objetivo

Sensibilizar a los participantes sobre la importancia de identificar y atender a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

#### Procedimiento

- a) En pequeños equipos respondan a las siguientes preguntas:
  1. Como profesor/a, ¿ha tenido en su grupo algún alumno con aptitudes sobresalientes? De ser así, ¿en qué se distingue del resto de sus compañeros?
  2. Como personal del servicio de educación especial, ¿ha atendido alumnos/as con aptitudes sobresalientes? De ser así, ¿en qué se diferencian de los demás alumnos con los que trabaja?
- b) Lean y comenten el texto que aparece “A manera de ejemplo” en el material de estudio p. 68.
- c) Identifiquen, con apoyo de la lectura, las necesidades educativas que podría presentar un alumno con aptitudes sobresalientes.
- d) En plenaria, discutan las necesidades educativas que identificaron y construyan una lista común de éstas en una hoja de rotafolios o cartulina (como se muestra más adelante); es importante que esté a la vista de todos y pueda mantenerse en el salón del seminario durante el desarrollo del mismo, pues se retomará más adelante.

Necesidades educativas de alumnos y alumnas  
con aptitudes sobresalientes





e) Finalmente, comenten si su percepción sobre los alumnos con aptitudes sobresalientes cambió o no a partir del ejemplo de la lectura y cuáles creen que serían las posibles repercusiones para un alumno con estas características de no tener una respuesta adecuada y oportuna a sus necesidades educativas desde la escuela.

### **Puntos para la reflexión**

- ¿Considera que todos los alumnos con aptitudes sobresalientes presentan las mismas necesidades educativas? ¿Por qué?
- ¿Su escuela tiene los elementos necesarios para brindar una respuesta educativa a las necesidades de estos alumnos? ¿Qué hace falta?





## Actividad 2

### Mito y realidad de la aptitud sobresaliente

#### Objetivo

Reflexionar sobre algunos de los mitos y prejuicios que existen en torno a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, distinguiéndolos de las características reales que presentan.

#### Procedimiento

- a) Formen cinco equipos y que cada equipo responda a una de las siguientes preguntas:
  1. ¿Quién es un alumno con aptitudes sobresalientes?
  2. El alumno con aptitudes sobresalientes, ¿destaca en todas las áreas del desarrollo? ¿Por qué?
  3. ¿Los alumnos con aptitudes sobresalientes pueden necesitar apoyos específicos? ¿Por qué?
  4. ¿Dónde debe recibir su educación un alumno con aptitudes sobresalientes?
  5. ¿Quién es el personal indicado para trabajar con estos alumnos y cuáles serían sus funciones?
- b) Que cada equipo presente sus respuestas al resto de los participantes y que las discutan entre todos para arribar a una respuesta común de cada una de ellas.
- c) En pequeños equipos, contesten el cuadro que se encuentra al final de la actividad marcando si la frase que aparece se refiere a un mito o a una realidad del alumno con aptitudes sobresalientes, y justifiquen su respuesta.
- d) Una vez realizado el ejercicio anterior, de manera individual, lean “Mitos y realidades del sobredotado” del material de discusión de esta propuesta pp. 69-70.
- e) En plenaria, comenten si el contenido de la lectura aclaró sus ideas sobre el alumno con aptitudes sobresalientes y por qué. Después rectifiquen si contestaron correctamente el cuadro sobre mitos y realidades; de no ser así, corrijanlo.





- f) Por último, comparen el cuadro con sus respuestas del inciso b) y comenten la importancia de contar con información teórica sobre el tema de las aptitudes sobresalientes.

### **Puntos para la reflexión**

- ¿Considera que este tipo de mitos pueden repercutir en el proceso educativo de los alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes? ¿De qué manera?
- ¿Considera que las expectativas que tiene la familia de esta clase de estudiantes pueden estar influidas por algún tipo de creencias o ideas preconcebidas sobre la aptitud sobresaliente?
- ¿Qué puede hacer en su escuela para evitar los mitos y prejuicios acerca del alumno y alumna con aptitudes sobresalientes?



Alumno con aptitudes sobresalientes			
Frase	Mito	Realidad	Justificación
Un alumno con aptitudes sobresalientes lo es toda la vida.			
Suele frustrarse ante situaciones o personas que difícilmente puede manejar.			
Presenta habilidad para evaluar su propio desempeño, siendo crítico y perspicaz.			
No necesita apoyos de ningún tipo pues puede hacer las cosas solo.			
No tiene dificultades en la escuela.			
Generalmente termina más rápido y con más facilidad las tareas que el resto de sus compañeros.			
Requiere apoyos específicos para desarrollar sus aptitudes sobresalientes.			
Destaca en todas las áreas del desarrollo.			
Puede presentar problemas específicos de aprendizaje.			
Si saca 10 de calificación en la mayoría de las asignaturas, se trata de un alumno con aptitudes sobresalientes			



Frase	Mito	Realidad	Justificación
Es antipático y soberbio y por lo tanto tiene pocos amigos.			
La familia puede requerir de información y orientación sobre el tema de las aptitudes sobresalientes para comprender mejor a su hijo.			
A los maestros les gusta trabajar con alumnos con aptitudes sobresalientes puesto que no les ocasionan ningún tipo de problema.			
Puede presentar un bajo rendimiento y mostrar desinterés en el aprendizaje.			
En ocasiones presenta incompatibilidad entre su desarrollo emocional e intelectual.			
El alumno más inteligente también es el más creativo.			





## Actividad 3

### Andrés. Estudio de caso

#### Objetivo

Analizar el caso de un alumno con aptitudes sobresalientes, reconociendo que el alumno destaca significativamente en distintas áreas del desarrollo y que también presenta dificultades en otras.

#### Procedimiento

- a) Formen pequeños grupos y discutan las siguientes preguntas:
  1. ¿Qué tan significativo resulta para su trabajo tener una visión próxima a la realidad del alumno con aptitudes sobresalientes? ¿Por qué?
  2. ¿Considera que los alumnos con aptitudes sobresalientes tendrían que destacar en todas las áreas de su desarrollo? ¿Por qué?
- b) Lean el material de discusión “Andrés, su historia personal y escolar”.
- c) Identifiquen las áreas de desarrollo que aparecen en la primera columna del cuadro (intelectual, creativa, etcétera), en las que destaca significativamente el alumno en comparación con su grupo; y en la segunda columna describan las características identificadas.
- d) Identifiquen las áreas de desarrollo en las que presenta dificultades y describan éstas en la tercera columna.
- e) En plenaria, expongan el análisis que realizaron y comprueben si el contenido del cuadro es el mismo para cada equipo; de no ser así, discútanlo y arriben a un acuerdo general.
- f) Finalmente, comenten la importancia que tiene identificar tanto las áreas en las que destaca significativamente un alumno como las dificultades que pueden impedir su desarrollo integral.





Áreas del desarrollo	Descripción de características en las áreas que destaca significativamente	Descripción de dificultades en las áreas correspondientes
Intelectual		
Creativa		
Socioafectiva		
Psicomotriz		
Otra:		

### Puntos para la reflexión

- ¿Qué importancia tiene atender oportunamente a alumnos o alumnas como Andrés? ¿Por qué?
- ¿A qué cree que se deba que un alumno no esté manifestando sus aptitudes sobresalientes cuando potencialmente las tiene?





## Actividad 4

### La participación de la comunidad educativa

#### Objetivo

Propiciar que los profesores reflexionen en torno a la importancia de la participación de la comunidad educativa en la atención de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

#### Procedimiento

- a) En pequeños grupos, discutan las siguientes preguntas:
  1. ¿Por qué es importante la participación de la comunidad educativa en la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes?
  2. ¿Considera indispensable la participación de la familia en el proceso educativo de los alumnos con aptitudes sobresalientes? ¿Por qué?
  3. ¿De qué forma puede contribuir la escuela para incrementar la participación de la comunidad en la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes?
- b) Elaboren un diagrama en el que se represente la participación de los profesores, el personal de los servicios de educación especial, la familia y las autoridades educativas, así como las instituciones y/o demás integrantes que constituyen el entorno social más próximo a la escuela, en el proceso educativo de los alumnos con aptitudes sobresalientes.
- c) Una vez realizado el diagrama anterior, elaboren una propuesta de trabajo para fomentar la participación conjunta de estas personas en la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes.
- d) Presenten al resto de los grupos sus propuestas de trabajo y, entre todos, analícenlas para conformar una sola propuesta con los elementos más significativos de éstas.





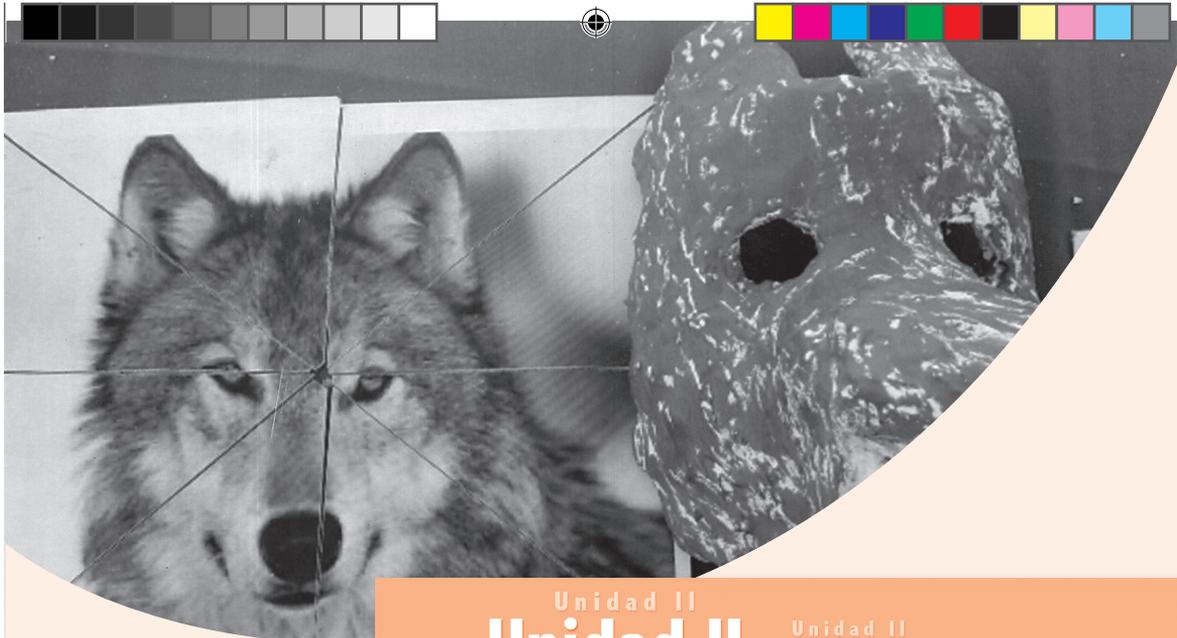
d) En pequeños grupos, considerando el análisis anterior, diseñen (con material disponible en el seminario) un cartel o póster para sensibilizar al entorno social y promover su participación conjunta en el proceso educativo de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

### Puntos para la reflexión

- ¿A quién le corresponde sensibilizar al entorno social sobre la importancia de su participación en la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes?
- ¿Cómo debe organizarse la comunidad educativa para ello?







## Unidad II

### Conceptos básicos

#### Objetivo

Reconocer los conceptos básicos que componen la aptitud sobresaliente y analizar su implicación en la determinación de los criterios de identificación e intervención educativa del alumno o alumna con aptitudes sobresalientes.

#### Actividades

1. Retrospectiva: Una lectura al pasado en aptitudes sobresalientes.
2. ¿Qué es la inteligencia?
3. Desarrollando la creatividad.
4. El pensamiento creativo y la mejora cognoscitiva.
5. Modelos de la aptitud sobresaliente.

#### Material de estudio

- Antecedentes históricos en el campo de la educación de niños con aptitudes sobresalientes.
- Breve exposición de la evolución del concepto de inteligencia a través del tiempo.
- Creatividad, procesos de *insight* y solución de problemas: un modelo de mejora cognitiva para atender la diversidad del sobredotado.
- Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes.





## Actividad 1

### Retrospectiva: Una lectura al pasado en aptitudes sobresaliente

#### Objetivo

Identificar las diferentes concepciones de la aptitud sobresaliente que se han utilizado en distintos momentos históricos y analizar sus implicaciones en la atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes.

#### Procedimiento

a) En pequeños equipos, lean el material de estudio “Antecedentes históricos en el campo de la educación de niños con aptitudes sobresalientes” pp. 79-86.

- Identifiquen, en cada uno de los momentos históricos que se mencionan en la lectura, cómo se concibe a la persona con aptitudes sobresalientes.
- En plenaria, construyan un mapa conceptual siguiendo la lógica evolutiva que se plantea sobre la aptitud sobresaliente.
- Formen cuatro equipos y cada uno responda a una de las siguientes preguntas, tomando como referencia el caso de estudio de Andrés (analizado en la actividad I.3).

1. ¿Cuál habría sido el destino de Andrés de haber vivido en China durante la antigüedad?
2. ¿Qué habría pasado con la educación de Andrés de haber nacido durante la Edad Media?
3. ¿Cuáles serían las ventajas educativas para Andrés si hubiese nacido en el siglo XVIII?
4. ¿Cómo hubiese intervenido el maestro de Andrés en la etapa científica del siglo XIX?

b) En plenaria, comenten sus respuestas y construyan una conclusión que se refiera a la situación actual que viven estos alumnos, destacando las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para su educación.





### Puntos para la reflexión

- ¿Qué importancia tiene para su práctica educativa realizar una lectura histórica de la aptitud sobresaliente?
- ¿Cuál es el momento histórico que más ha influido en la atención que actualmente se ofrece a los alumnos o alumnas con aptitudes sobresalientes? ¿Por qué?





## Actividad 2

### ¿Qué es la inteligencia?

#### Objetivo

Definir el concepto de inteligencia a partir de tres modelos teóricos distintos y reflexionar sobre la relación que existe entre este concepto, el de aptitudes sobresalientes y el contexto educativo.

#### Procedimiento

- a) De manera individual, definan lo que es la inteligencia.
- b) En plenaria, compartan sus definiciones con los demás integrantes del grupo y arriben a una definición general que incluya los elementos más importantes que la componen.
- c) En la primera columna de la tabla que aparece al final de la actividad, anoten la definición grupal que construyeron.
- d) En parejas, lean el material de estudio “Breve exposición de la evolución del concepto de inteligencia a través del tiempo” pp. 87-96, y analicen los modelos que explican el concepto de inteligencia.
- e) En plenaria, identifiquen los elementos más importantes que componen cada uno de los modelos de inteligencia y anótenlos en las columnas correspondientes de la tabla.
- f) De la misma forma, destaquen los elementos de cada modelo que pueden enriquecer la definición grupal que construyeron anteriormente e incorpórenlos a la misma.
- g) En pequeños equipos, comenten la relación que existe entre la inteligencia y las aptitudes sobresalientes contestando a las siguientes preguntas:
  1. ¿Considera suficiente que un niño presente un coeficiente intelectual por arriba de su grupo para identificarlo como un alumno con aptitudes sobresalientes en el área intelectual? ¿Por qué?
  2. ¿Qué otros factores son importantes considerar para confirmar la presencia de aptitudes sobresalientes en el área intelectual?
  3. ¿Por qué se dice que el contexto social es determinante para que un niño pueda desarrollar sus aptitudes potencialmente sobresalientes en el área intelectual?





h) En plenaria, comenten sus respuestas y arriben a una conclusión final sobre la relación que existe entre la inteligencia y el contexto educativo.

Inteligencia			
Definición grupal	Modelos de inteligencia		
	Monolítico	Factorial	Jerárquico

### Puntos para la reflexión

- ¿Cree que el contexto familiar, educativo y sociocultural es un factor importante en el desarrollo de la inteligencia? ¿Por qué?
- ¿De qué manera puede propiciar el desarrollo de capacidades intelectuales en sus alumnos?





## Actividad 3

### Desarrollando la creatividad

#### Objetivo

Poner en práctica el desarrollo de la creatividad y reflexionar sobre el proceso del mismo.

#### Procedimiento

- a) Imaginen que entran a un concurso de elaboración de material didáctico para alumnos con aptitudes sobresalientes y que el más novedoso y versátil será seleccionado para reproducirlo y entregarlo a todas las escuelas de la República.
- b) Formen cuatro o cinco equipos; uno de ellos integrará un jurado que determinará el equipo ganador; el resto serán concursantes.
- c) Los equipos concursantes definan el tema, la materia y el grado del alumno para el cual se diseñará el material didáctico. Para su elaboración utilicen los recursos materiales disponibles en el seminario.
- d) El equipo que represente al jurado observará desde el inicio el proceso que se lleva a cabo en la elaboración del material.
- e) Cada equipo presenta su propuesta al jurado y al resto del grupo, definiendo las características bajo las cuales fue diseñado.
- f) Después de cada una de las presentaciones, el jurado asignará una calificación a cada equipo, considerando los siguientes criterios para su evaluación:
  1. Proceso para su realización: organización y participación de los integrantes del equipo en la elaboración del material.
  2. Originalidad: ¿Es un material nuevo o es una réplica de otros materiales que ya existen?
  3. Funcionalidad: ¿Funciona adecuadamente?, ¿sirve para la finalidad con la que se creó?
  4. Diseño: ¿Resulta atractivo para los alumnos?





5. Utilidad: ¿El material apoya la adquisición de conocimientos del tema y materia para el cual fue diseñado?, ¿se puede emplear para apoyar otros temas y otras materias?, ¿es un recurso específico para alumnos con aptitudes sobresalientes o lo pueden utilizar todos los alumnos?

g) Para calificar el trabajo, el jurado podrá asignar 0, 1 o 2 puntos a cada uno de los cinco criterios establecidos. El equipo que obtenga la mayor calificación será el ganador.

h) En plenaria, reflexionen sobre el proceso creativo que se llevó a cabo durante la elaboración del material y contesten a las siguientes preguntas:

- ¿Consideran que el concurso fue una fuente de motivación importante para la elaboración del material y, por lo tanto, para el desarrollo de la creatividad? ¿Por qué?
- ¿Existió un ambiente favorable para trabajar en equipo? ¿Creen que el ambiente de trabajo fue importante para el desarrollo de la actividad?

### Puntos para la reflexión

- ¿Considera importante evaluar el proceso de desarrollo y no sólo el producto o resultado del trabajo de los alumnos? ¿Por qué?
- Como profesor, ¿estoy poniendo en práctica mi propia creatividad? ¿De qué manera?





## Actividad 4

### El pensamiento creativo y la mejora cognoscitiva

#### Objetivo

Reflexionar sobre la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento creativo de los alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes en el aula y su incidencia en la mejora cognoscitiva.

#### Procedimiento

- a) Formen tres equipos y cada equipo responda a una de las siguientes preguntas:
  1. La escuela que se basa principalmente en la instrucción y en la transmisión de conocimientos, ¿favorece el desarrollo creativo de los alumnos? ¿Por qué?
  2. ¿Cuáles son las condiciones ambientales que el maestro debe promover en su aula para favorecer el desarrollo del pensamiento divergente, la imaginación y la curiosidad por aprender de todos sus alumnos?
  3. ¿Qué obstáculos considera que se presentan en su escuela para promover el desarrollo del pensamiento creativo de sus alumnos? ¿Qué puede hacer al respecto?
- b) Cada equipo presente sus respuestas al resto de los participantes y discúptanlas entre todos para arribar a una respuesta común de cada una de ellas.
- c) De forma individual, lean el texto “Creatividad, procesos de *insight* y solución de problemas: un modelo de mejora cognitiva para atender la diversidad del superdotado” que aparece en el material de estudio.
- d) En pequeños equipos y tomando como referente el contenido de la lectura, diseñen una estrategia de intervención en el aula que promueva habilidades de pensamiento creativo en los alumnos con aptitudes sobresalientes.
- e) En plenaria, compartan sus estrategias e identifiquen las fortalezas y beneficios de cada una.





- f) Arriben a una conclusión final sobre la importancia que tiene promover la creatividad para el desarrollo cognoscitivo de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

### **Puntos para la reflexión**

- ¿Considera que la creatividad es una habilidad que se encuentra presente en todos los alumnos con aptitudes sobresalientes? ¿Por qué?
- ¿Por qué es importante fomentar el desarrollo de la creatividad del alumno?





## Actividad 5

### Modelos de la aptitud sobresaliente

#### Objetivo

Conocer los distintos modelos que estudian la aptitud sobresaliente y analizar sus implicaciones para la identificación de los alumnos con estas características.

#### Procedimiento

- a) En pequeños equipos, discutan las siguientes preguntas:
  1. ¿Considera que el concepto que se tiene sobre las aptitudes sobresalientes influye en la identificación y, por consiguiente, en la atención educativa que se les brinda a los alumnos con aptitudes sobresalientes?
  2. ¿Por qué?
- b) Formen cuatro equipos y cada uno analice alguno de los modelos que aparecen en el material de estudio “Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes”, de acuerdo con los siguientes aspectos:
  - Basados en capacidades.
  - Basados en el rendimiento.
  - Modelos cognoscitivos.
  - Modelos socioculturales.
- c) En equipos y con base en el modelo analizado, determinen cuál es el criterio de identificación correspondiente y su implicación, favorable o desfavorable, en la identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes.
- d) Plasmen en un esquema la información obtenida.
- e) En plenaria, cada equipo exponga su esquema al resto del grupo. Una vez presentados todos los modelos, generen una discusión en torno a las siguientes preguntas:





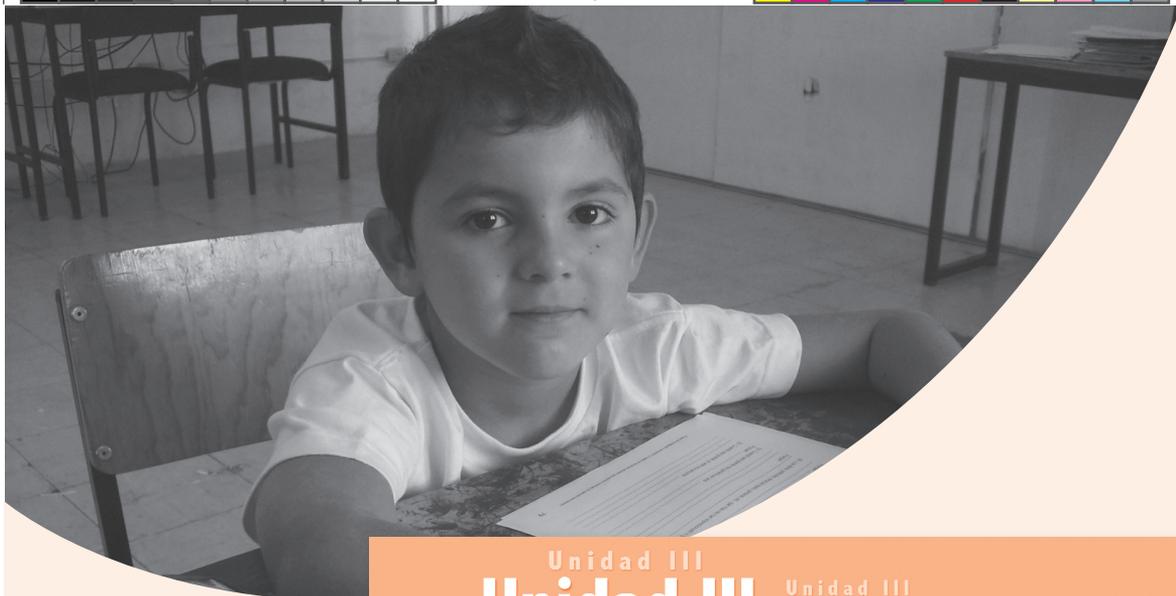
- ¿Los modelos son opuestos entre sí? ¿En qué se diferencian?
  - ¿Hay elementos que comparten? ¿Cuáles serían?
  - ¿Qué modelo es el más apropiado para identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes en el contexto de la integración educativa? ¿Por qué?
- f) Formen nuevos equipos e identifiquen, de acuerdo con la lectura anterior, los factores considerados como indispensables del modelo sociocultural para determinar la presencia de aptitudes sobresalientes; lleguen a una conclusión general sobre la importancia del contexto educativo en la aptitud sobresaliente.
- g) En plenaria, compartan sus conclusiones.

### Puntos para la reflexión

- ¿Qué incidencia cree que tiene la familia en el desarrollo de aptitudes sobresalientes de su(s) hijo(s)?
- ¿Cómo se puede favorecer la participación de la familia en la escuela?







## Unidad III

### Concepto del alumno(a) con aptitudes sobresalientes

#### Objetivo de la unidad

Revisar la conceptualización del alumno o alumna con aptitudes sobresalientes e identificar algunas de las características y habilidades que lo distinguen, así como las condiciones que permiten que estas aptitudes se manifiesten.

#### Actividades

1. ¿Quién es un alumno con aptitudes sobresalientes?
2. Aptitudes potencialmente sobresalientes.
3. Aptitudes sobresalientes: sus habilidades manifiestas.

#### Material de estudio

- Conceptualización del alumno con aptitudes sobresalientes.
- Conceptualización de las aptitudes sobresalientes.





## Actividad 1

### ¿Quién es un alumno con aptitudes sobresalientes?

#### Objetivo

Reflexionar sobre quién es un alumno con aptitudes sobresalientes e identificar los principales elementos que componen su conceptualización.

#### Procedimiento

- a) De manera individual, piensen en un alumno que presente aptitudes sobresalientes y realicen un dibujo, una poesía o un texto literario que lo caracterice.
- b) En plenaria, compartan y describan libremente algunos de sus dibujos o trabajos y respondan a las siguientes preguntas:
  1. ¿Cuáles son las características más importantes que se plasmaron para definir a los alumnos con aptitudes sobresalientes?
  2. ¿Se consideró que cualquier alumno puede presentar aptitudes sobresalientes, incluyendo aquellos que presentan algún tipo de discapacidad?
  3. ¿Se consideró la posibilidad de que los alumnos con aptitudes sobresalientes presenten necesidades educativas especiales?
  4. ¿Qué elementos debe incluir la conceptualización de alumno con aptitudes sobresalientes?
- c) En pequeños equipos, revisen el material de estudio “Conceptualización del alumno con aptitudes sobresalientes” pp. 116-120, y definan los elementos más significativos que lo constituyen, elaborando un mapa conceptual que incluya los siguientes:
  - Capacidad.
  - Destacar significativamente.
  - Grupo social y educativo.
  - Campos del quehacer humano.
  - Contexto facilitador.
  - Satisfacción de necesidades e intereses.





- d) En plenaria, presenten el mapa conceptual al resto de los equipos y, tomando en cuenta sus trabajos realizados en el inciso a) y las respuestas a las preguntas planteadas en el inciso b), lleguen a una conclusión general sobre la conceptualización del alumno/a con aptitudes sobresalientes.

### Puntos para la reflexión

- ¿La concepción inicial que tenía sobre el alumno/a con aptitudes sobresalientes difiere del concepto revisado en el material de discusión?
- ¿Considera que las aptitudes sobresalientes son estables y permanentes a lo largo de la vida? ¿Por qué?
- ¿Cree que es importante responder a los intereses particulares de los alumnos y las alumnas para que puedan manifestar sus aptitudes sobresalientes? ¿Por qué?





## Actividad 2

### Aptitudes potencialmente sobresalientes

#### Objetivo

Reconocer que un alumno puede presentar aptitudes potencialmente sobresalientes y reflexionar sobre el papel de la escuela y sus actores para que éstas se manifiesten.

#### Procedimiento

- a) En pequeños equipos, discutan las siguientes preguntas:
  1. ¿Pueden permanecer las aptitudes sin manifestarse a lo largo de la vida? ¿Por qué?
  2. ¿Considera que las condiciones personales, como el interés, la motivación y el autoconcepto del alumno, intervienen para que pueda manifestar sus aptitudes sobresalientes? ¿Por qué?
  3. ¿Las condiciones del contexto: familiar, escolar y social pueden facilitar que un alumno manifieste sus aptitudes sobresalientes o bien, obstaculizarlo? ¿Por qué?
- b) En los mismos equipos, discutan sobre el papel de la escuela y sus actores (director, maestro de grupo, maestros de educación artística y física, personal del servicio de educación especial y la familia) para facilitar que estos alumnos manifiesten y desarrollen sus aptitudes potencialmente sobresalientes; construyan una estrategia en la que se determinen los recursos específicos que se necesita implementar para promover el desarrollo de aptitudes sobresalientes de los alumnos, tomando como referente el ejemplo del cuadro que aparece al final de la actividad.
- c) En plenaria, cada equipo presente su estrategia al resto del grupo.
- d) Discutan las estrategias presentadas y arriben a una conclusión final sobre la importancia del contexto escolar en el desarrollo de aptitudes sobresalientes de los alumnos.





Actor	Estrategia	Función(es)	Recursos específicos
Director de la escuela	Realizar una reunión de sensibilización con la comunidad educativa sobre las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.	Organizar al personal de la escuela, estableciendo las funciones de cada uno. Convocar a los padres de familia a la reunión de sensibilización.	Trípticos y/o carteles con información sobre la atención educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

### Puntos para la reflexión

- ¿Qué tipo de actividades o experiencias fuera del aula puede promover para desarrollar las aptitudes sobresalientes de sus estudiantes?
- ¿Considera importante el vínculo con instituciones o centros ajenos a la escuela para apoyar el desarrollo de aptitudes sobresalientes? ¿Qué puede hacer para promover estos vínculos en su escuela?





### Actividad 3

#### Aptitudes sobresalientes: sus habilidades manifiestas

#### Objetivo

Identificar las habilidades que pueden llegar a manifestar un estudiante en cada una de las aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socioafectiva y psicomotriz.

#### Procedimiento

a) Conformen cinco equipos, cada uno seleccione una de las cinco aptitudes sobresalientes que se mencionan en el material de estudio: “Conceptualización de las aptitudes sobresalientes”:

1. Aptitud sobresaliente: intelectual.
2. Aptitud sobresaliente: creativa.
3. Aptitud sobresaliente: socioafectiva.
4. Aptitud sobresaliente: artística.
5. Aptitud sobresaliente: psicomotriz.

b) Cada equipo organice la información para presentar al resto del grupo las características y habilidades sobre la aptitud sobresaliente que seleccionó, utilizando como estrategia de información alguno de los diferentes medios de comunicación que aparecen a continuación:

- Periódico.
- Noticiero de televisión.
- Narración deportiva.
- Cápsula de radio.
- Entrevista de radio o televisión.

c) Conforme cada equipo va haciendo la presentación, el resto del grupo registra las habilidades que están siendo expuestas de cada una de las aptitudes sobresalientes.

d) Después de las presentaciones, en plenaria, con el apoyo de la información que obtuvieron, arriben a una caracterización final de cada una de las aptitudes sobresalientes.





- e) Por último, discutan en grupo la utilidad que tiene reconocer las habilidades para identificar las aptitudes sobresalientes de los alumnos.

### Puntos para la reflexión

- Las habilidades que se revisaron en cada una de las aptitudes sobresalientes, ¿se pueden observar fácilmente en las actividades del aula y de la casa?
- ¿Considera que a través de las evidencias tangibles de los alumnos y alumnas, como dibujos, trabajos, cuadernos y otros, se pueden reconocer las habilidades y aptitudes sobresalientes?
- ¿Cree que un alumno con aptitudes sobresalientes puede destacar en todas las áreas de su desarrollo? ¿Por qué?





## Unidad IV

### Proceso de detección e identificación

#### Objetivo de la unidad

Analizar el proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

#### Actividades

1. Los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes también pueden presentar necesidades educativas especiales.
2. Proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.
3. Oficina de detectives: la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

#### Material de estudio

- Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.
- Proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.





## Actividad 1

### Los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes también pueden presentar necesidades educativas especiales

#### Objetivo

Reconocer que los alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes pueden presentar necesidades educativas especiales y reflexionar sobre el tipo de recursos y materiales que requieren para obtener una respuesta educativa de acuerdo con sus necesidades.

#### Procedimiento

- a) De manera individual, respondan el cuestionario que aparece al final de la actividad. De ser necesario, remítanse a la lectura “Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes” del material de estudio pp. 126-128.
- b) En pequeños equipos comenten las respuestas del cuestionario y discutan, de acuerdo con las preguntas 4, 5 y 6, si la intervención educativa que requiere el alumno depende, principalmente, de recursos y apoyos específicos, como es el caso de adecuaciones curriculares, mayores materiales que le permitan ampliar sus intereses, recursos extraescolares, entre otros, ya que, de ser así, es probable que este alumno presente necesidades educativas especiales.
- c) Elaboren una lista con los aspectos derivados del cuestionario que ustedes consideren presentes al describir las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna con aptitudes sobresalientes.





## Necesidades educativas especiales de alumnos con aptitudes sobresalientes

- d) Comparen esta lista con la lista de necesidades educativas que elaboraron en la primera actividad de este módulo (actividad 1) y analicen si existe alguna semejanza; de ser así, discutan de qué depende que las necesidades educativas de los alumnos con aptitudes sobresalientes sean especiales.
- e) En plenaria, discutan los aspectos que consideraron y lleguen a una conclusión general sobre el tipo de intervención educativa que requieren estos alumnos para obtener una respuesta adecuada a sus necesidades.

### Puntos para la reflexión

- ¿Considera que si un alumno o alumna con aptitudes sobresalientes presenta bajo rendimiento escolar esto puede deberse a la falta de recursos y apoyos específicos para cubrir sus necesidades?
- ¿Las necesidades educativas especiales de los alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes pueden ser temporales? ¿Por qué?





## Cuestionario

1. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?

---

---

---

2. ¿Cree que los alumnos o alumnas con aptitudes sobresalientes pueden presentar necesidades educativas especiales? \_\_\_\_\_  
¿Por qué?

---

---

---

3. Piense en algún alumno que conozca bien, que considere tiene aptitudes sobresalientes, y describa brevemente sus características:

---

---

---

4. ¿Considera que las necesidades educativas del alumno o alumna en quien pensó difieren significativamente de las del resto del grupo y que éstas no están siendo atendidas suficientemente para que pueda desarrollar plenamente sus capacidades? \_\_\_\_\_  
En caso afirmativo, describa las más importantes:

---

---

---





5. ¿Considera que el alumno o alumna requiere de recursos y apoyos específicos, que actualmente la escuela no le ofrece, para desarrollar sus aptitudes sobresalientes? \_\_\_\_\_ En caso afirmativo, describa cuáles serían, diferenciándolos por el tipo de recursos que necesita:

Curriculares: \_\_\_\_\_

Materiales: \_\_\_\_\_

Humanos: \_\_\_\_\_

Extracurriculares: \_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_

6. De acuerdo con la descripción hecha hasta ahora del alumno o alumna y sus necesidades, ¿en qué cree que consistiría la intervención pedagógica que debiera ofrecérselo para que pueda desarrollarse plenamente?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





## Actividad 2

### Proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes

#### Objetivo

Reconocer cada uno de los aspectos que componen las fases del proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales de alumnos o alumnas con aptitudes sobresalientes\* y reflexionar sobre la importancia de brindarles la respectiva atención.

#### Procedimiento

- a) En parejas, lean el apartado del material de estudio “Proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes”.
- b) Completen la información que se pide en el cuadro que se anexa al final de la actividad.
- c) En plenaria, contesten las siguientes preguntas y lleguen a una conclusión general:
  - El proceso de detección propuesto, ¿aporta suficientes elementos para determinar el tipo de apoyo que un alumno con aptitudes sobresalientes requiere? ¿Cómo se puede enriquecer?
  - ¿Qué importancia tiene realizar un proceso de detección permanente de los alumnos con aptitudes sobresalientes?
  - ¿Cuál es la importancia de conformar un trabajo colaborativo entre el personal de educación regular y de educación especial?
  - ¿Consideran importante la participación de la familia en el proceso de detección e identificación? ¿Por qué?

---

\* Proceso diseñado por el Proyecto de investigación e innovación: *Una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.*





### Puntos para la reflexión

- ¿Considera importante la observación del alumnado durante sus actividades escolares en el proceso de identificación? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el objetivo de la participación del maestro de educación física y/o de educación artística en la realización de la evaluación psicopedagógica de los alumnos o alumnas que destacan en éstas áreas? ¿Qué puede hacer al respecto si su escuela no cuenta con alguno de estos maestros?





## Detección e identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos con aptitudes sobresalientes

Fases que componen el proceso de detección	Propósito	Qué información nos aporta para la detección e identificación de las necesidades educativas especiales	Mediante qué técnicas o instrumentos	Quiénes participan en el proceso
Detección Inicial				
Evaluación Psicopedagógica				
Detección Permanente				



## Actividad 3

### Oficina de detectives: la evaluación psicopedagógica de los alumnos con aptitudes sobresalientes

#### Objetivo

Considerar a la evaluación psicopedagógica como un elemento imprescindible para la identificación de necesidades educativas especiales de los alumnos con aptitudes sobresalientes y reflexionar sobre la utilidad del informe de evaluación psicopedagógica.

#### Procedimiento

- a) El coordinador del grupo, o bien uno de los participantes, expondrá brevemente el caso de un alumno que pudiera presentar necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, en torno al cual el grupo simulará formar parte de una oficina de detectives en donde se investigará si se trata de un alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes y, por lo tanto, si se requiere implementar recursos y apoyos específicos para su integración educativa.
- b) Formen pequeños equipos. Cada uno de los participantes asumirá el papel de detective y discutirá las siguientes preguntas para resolver el problema de investigación:
  1. ¿Se cuenta con suficientes elementos para afirmar que se trata de un alumno o alumna con aptitudes sobresalientes? ¿Qué elementos se necesitan conocer para constatarlo?
  2. ¿El alumno presenta necesidades educativas especiales? ¿Cómo se puede averiguar?
  3. ¿Qué elementos del contexto familiar, educativo y social se precisa conocer para contar con mayores elementos que permitan determinar los recursos y apoyos específicos que este alumno necesita?
  4. ¿Qué instrumentos se pueden aplicar? ¿Quiénes serían los indicados para aplicarlos e interpretarlos?



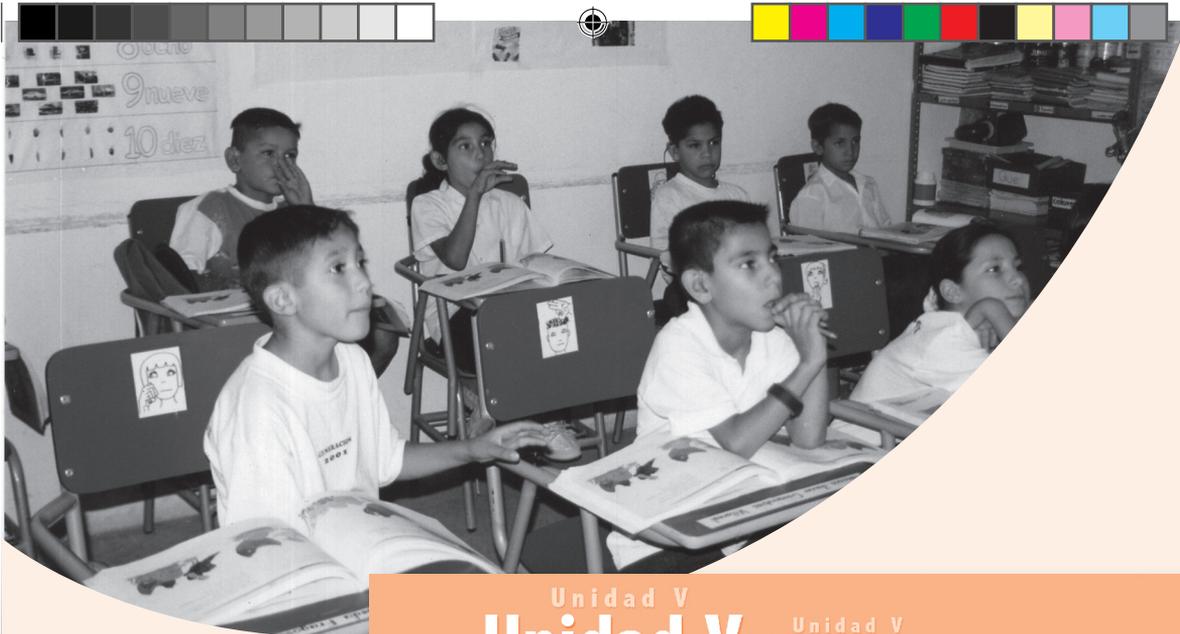


- c) De acuerdo con sus respuestas, diseñen una propuesta de evaluación psicopedagógica para el alumno, determinando el personal involucrado y sus funciones, los instrumentos y/o técnicas que se requieren aplicar y la información que es necesario contemplar para elaborar el informe de evaluación psicopedagógica.
- d) En plenaria, presenten sus propuestas y elaboren un informe de evaluación psicopedagógica donde quede resuelto el problema de investigación.
- e) Finalmente, de la misma forma, lleguen a una conclusión general sobre la utilidad de la evaluación psicopedagógica en la identificación de las necesidades educativas especiales de alumnos con aptitudes sobresalientes.

### Puntos para la reflexión

- ¿Cuál es la importancia de considerar la evaluación del contexto familiar, escolar y social en este proceso?
- ¿Considera que todos los alumnos con aptitudes sobresalientes pueden presentar, en algún momento de su vida escolar, necesidades educativas especiales? ¿Por qué?





## Unidad V

### La intervención pedagógica

#### Objetivo

Identificar algunas técnicas y/o estrategias de intervención educativa para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.

#### Actividades

1. ¿Cómo trabajar en la escuela con los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes?
2. La propuesta curricular adaptada.
3. Adecuaciones curriculares: un ejercicio práctico.
4. El trabajo extracurricular.
5. La participación de la familia del alumno con aptitudes sobresalientes en la escuela.
6. Evaluación y seguimiento: el portafolio del alumno.

#### Materiales de estudio

- Tipos de enriquecimiento.
- Paula: un estudio de caso.
- La propuesta curricular adaptada.
- Evaluación y seguimiento: el portafolio del alumno.





## Actividad 1

### ¿Cómo trabajar en la escuela con los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes?

#### Objetivo

Elaborar una propuesta de intervención pedagógica para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes y reflexionar en torno a la importancia del trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa en esta tarea.

#### Procedimiento

- a) En parejas, lean el material de discusión “Tipos de enriquecimiento” pp. 133-140, e identifiquen los tres tipos de enriquecimiento que se presentan. Además realicen un mapa conceptual en el que se describan los elementos más significativos de cada uno de ellos.
- b) Formen cinco equipos de seis o siete personas y enumeren sus equipos. Cada uno de los equipos conformará una escuela piloto.
- c) En cada grupo, seleccionen a un compañero como el director de su escuela piloto.
- d) Cada director de la escuela piloto asigne al resto de los participantes un cargo para conformar al personal que labora en su escuela (maestro de grupo, maestro de apoyo, psicólogo, trabajador social, padre o madre de familia de un alumno con aptitudes sobresalientes, entre otros).
- e) Una vez conformado el personal de cada una de las escuelas, simulen estar en una reunión de Consejo Técnico, en donde el objetivo de la reunión sea elaborar una propuesta para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, tomando como referente los tres tipos de enriquecimiento del mapa conceptual elaborado anteriormente:
  - Escolar
  - Áulico
  - Extracurricular





- f) Cada uno de los participantes deberá asumir el papel del cargo que le fue asignado para hacer sus aportaciones a la propuesta de intervención.
- g) En plenaria, cada uno de los participantes que asumió el papel de maestro de grupo presente al resto de los equipos sus propuestas.
- h) Al término de las presentaciones, discutan qué escuela piloto elaboró la propuesta más completa y viable, entre todos, enriquezcanla con los elementos de las otras propuestas que no se incluyeron en ésta, si es el caso.
- i) Finalmente, comenten la importancia del trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa en esta tarea.

### Puntos para la reflexión

- ¿Considera importante la participación de la comunidad escolar en la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes? ¿Por qué?
- ¿En su escuela se dedican espacios para realizar reuniones de trabajo colegiado? ¿Cómo se pueden organizar para llevarlas a cabo e incluir el tema de la atención educativa del alumnado con aptitudes sobresalientes?
- ¿Con qué recursos, humanos y materiales, cuenta su escuela para brindar una respuesta educativa a estos alumnos? ¿Cómo pueden incrementarse?





## Actividad 2

### La propuesta curricular adaptada

#### Objetivo

Identificar la propuesta curricular adaptada como una herramienta de trabajo donde se concretan los recursos y apoyos específicos que la escuela deberá ofrecer al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.

#### Procedimiento

- a) En plenaria, respondan a las siguientes preguntas:
  1. ¿En qué consiste la propuesta curricular adaptada (PCA) de un alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes?
  2. ¿De qué elementos se debe partir para realizarla?
  3. ¿Quiénes son los indicados para elaborarla?
- b) En pequeños equipos, lean el material de estudio “Paula: un estudio de caso” pp. 141-145.
- c) Una vez realizada la lectura, en los mismos equipos, aporten un ejemplo de cómo sería la propuesta curricular adaptada de Paula, tomando como referente los tres tipos de enriquecimiento estudiados en esta misma unidad. Para hacer la propuesta podrán referirse a la lectura “La propuesta curricular adaptada” pp. 146-155, del material de estudio.
- d) En plenaria, compartan con el resto del grupo sus ejemplos y comenten si la PCA es una herramienta que facilita la planeación de la propuesta de intervención educativa que requiere el alumno.





### Puntos para la reflexión

- ¿Considera necesario que el personal que participó en la realización de la evaluación psicopedagógica contribuya también en la elaboración de la PCA? ¿Por qué?
- ¿Qué importancia tiene considerar las características del contexto escolar para el establecimiento de los recursos y apoyos que requiere el alumno?
- ¿Quiénes son los indicados para evaluar y dar seguimiento a la PCA? ¿Por qué?





## Actividad 3

### Adecuaciones curriculares: un ejercicio práctico

#### Objetivo

Realizar adecuaciones curriculares específicas en el marco de la atención de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.

#### Procedimiento

- a) En plenaria, respondan a las siguientes preguntas:
  1. ¿Qué se entiende por currículo abierto y flexible?
  2. ¿Qué son las adecuaciones curriculares?
  3. ¿Los alumnos con aptitudes sobresalientes pueden requerir de adecuaciones curriculares? ¿De qué tipo?
  
- b) De forma individual, lean el apartado **Adecuaciones en los elementos del currículo** del material de estudio La propuesta curricular adaptada pp. 149-151.
  
- c) En pequeños equipos, con base en el caso de un alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes que le asigne el coordinador o bien con alguno de los estudios de caso revisados en esta propuesta, seleccionen una asignatura del currículo del grado al que pertenece el alumno y desarrollen una propuesta de trabajo para todo el grupo en donde se contemple las adecuaciones curriculares que requiere el alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, considerando los tres tipos de adecuaciones en los elementos del currículo:
  - En los contenidos y propósitos (ampliación vertical y horizontal).
  - En la metodología.
  - En la evaluación.





- d) Cada equipo exponga su propuesta al resto del grupo mencionando los criterios que consideraron para la elaboración de las adecuaciones curriculares y los materiales y recursos específicos que se requieren para realizarlas.
- e) En plenaria, realicen observaciones a las diferentes propuestas con el propósito de propiciar una discusión sobre la pertinencia de las mismas y modifíquenlas de ser necesario.

### Puntos para la reflexión

- ¿Cuál es la importancia de realizar adecuaciones curriculares?
- ¿Qué información específica del alumno debo considerar para la realización de adecuaciones curriculares?
- ¿Por qué es importante partir de la planeación grupal que hace el maestro para las adecuaciones curriculares que requiere el alumno?





## Actividad 4

### El trabajo extracurricular

#### Objetivo

Reflexionar sobre la importancia de vincular el trabajo extracurricular con el que se realiza en el aula y la escuela en favor del alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, para el enriquecimiento de estos contextos.

#### Procedimiento

- a) Formen cuatro o seis equipos y cada uno discuta cómo vincular con la escuela el trabajo extracurricular que se realiza en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes para que éste no sea un trabajo ajeno a las actividades que hace el alumno en su grupo y en su centro educativo.
- b) A través de un caso que les proporcione el coordinador en donde se resalte el proyecto de apoyo extracurricular de un alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, la mitad de los equipos proponga una estrategia para vincular el trabajo extracurricular con el trabajo en el aula, y la otra mitad, una estrategia para vincular este trabajo con la escuela.
- c) En plenaria, presenten sus estrategias al resto del grupo.
- d) Finalmente, discutan cuál es la importancia de recuperar las experiencias extracurriculares que tiene el alumno con aptitudes sobresalientes en el trabajo del aula y la escuela.

#### Puntos para la reflexión

- ¿Considera que las estrategias de un mentor o especialista que proporciona apoyo extracurricular pueden enriquecer el trabajo en el aula? ¿Por qué?
- ¿Las experiencias extracurriculares que realiza un alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes podrían beneficiar también al resto de sus compañeros?





## Actividad 5

### La participación de la familia del alumno con aptitudes sobresalientes en la escuela

#### Objetivo

Realizar una estrategia de trabajo para promover la participación de la familia del alumno o alumna con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes en la escuela.

#### Procedimiento

- a) En plenaria, comenten las experiencias que han tenido en relación con la participación de la familia del alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes para apoyar el proceso educativo de su hijo.
- b) Formen cuatro equipos; dos equipos asumirán el papel de maestros de grupo y los otros dos, de familias de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.
- c) Los participantes que representen a los maestros de grupo planeen una estrategia de trabajo para fomentar la participación de la familia en la escuela.
- d) Los participantes que representen a la familia discutan entre sí las necesidades que pueden requerir para apoyar a sus hijos en la escuela y anótenlas en una hoja o cartulina.
- e) Una vez que los equipos han terminado, formen dos equipos juntándose un equipo de maestros con uno de padres y comparen la estrategia elaborada con la lista de necesidades de la familia, discutiendo si la propuesta realizada por los maestros responde a las necesidades planteadas por la familia. De no ser así, lleguen a un acuerdo y modifiquen la estrategia.
- f) En plenaria, los equipos presenten al resto del grupo las estrategias de trabajo y por último, comenten acerca de la importancia que tiene conocer las necesidades de la familia del alumno con aptitudes sobresalientes para promover su participación de una forma más efectiva.





### Puntos para la reflexión

- ¿Por qué es importante la participación de la familia en la escuela?
- ¿Considera importante que la familia reciba orientación y apoyo sobre cómo puede contribuir en el desarrollo de aptitudes sobresalientes de sus hijos?
- ¿Quién sería el indicado para proporcionar este tipo de apoyo?





## Actividad 6

### Evaluación y seguimiento: el portafolio del alumno

#### Objetivo

Reconocer al portafolio del alumno como un instrumento para el seguimiento y evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.

#### Procedimiento

- a) En plenaria, comenten de qué forma se puede evaluar al alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.
- b) En pequeños equipos, realicen un esquema que recupere las principales ideas que se comentaron en el inicio de la actividad, mencionando las metodologías de evaluación y los instrumentos o técnicas que consideran más apropiados para los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.
- c) Lean el material de estudio “Evaluación y seguimiento: el portafolio del alumno” pp. 156-159, y realicen una propuesta sobre cómo conformar el portafolio de un alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, utilizando los criterios expuestos en la lectura para la creación de portafolios. Sobre la marcha, incorporen a la misma sus ideas expuestas en el esquema realizado en el inciso b).
- d) En plenaria, un solo equipo exponga su propuesta de portafolio al resto del grupo. Al término, los demás equipos podrán aportar los elementos que puedan enriquecerla, de tal forma que se conforme una propuesta de portafolio final.
- e) Para concluir, comenten cuáles son los beneficios de realizar el seguimiento y la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes por medio de un portafolio de este tipo.





### Puntos para la reflexión

- ¿Considera importante que el alumno con aptitudes sobresalientes autoevalúe sus procesos de aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Quién es el personal indicado para elaborar el portafolio del alumno? ¿Por qué?





## Material de estudio

Atención educativa a alumnos y alumnas  
con aptitudes sobresalientes





## A manera e ejemplo\*

*L.K. Silverman*

Sirva a modo de ejemplo, que fueras un estudiante de 4º, bajito, colocado en una clase de 1º, ¿cómo te sentirías con los otros niños o con el programa? Podrías ser el hermano mayor o un ayudante del profesor, pero tendrías que vivir sin verdaderos amigos, sin nadie que te comprendiera. Tendrías que descubrir cómo jugar con juegos que no te interesan y jugar según reglas que te parecerían injustas. Deberías aprender a explicar tus ideas en términos más simples para que los otros te pudieran entender. Deberías esperar pacientemente mientras que los demás luchan con conceptos que tú ya sabes. Deberías de aguantarte al contestar todas las preguntas del profesor para que los otros pudieran contestar, poner mucho cuidado para no revelar lo que realmente sabes. Este es exactamente el dilema del chico/a que está avanzando en cuanto a su desarrollo [...] Casi todo el mundo en nuestra ciudad espera que los más dotados encajen con otros chicos y chicas de su misma edad cronológica a pesar de las diferencias en su desarrollo, sin embargo, no apreciamos la complejidad de esa labor.

---

\* En Juan A. Alonso y Yolanda Benito, *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid, Narcea, 1996, p. 163.





## Mitos y realidades del sobredotado\*

*Miguel Ángel López Carrasco*

Desde siempre, el niño sobredotado ha motivado diversas actitudes por parte de la sociedad [...] Para algunas personas, la existencia del niño sobredotado es un mito, por eso no aceptan su presencia dentro de las aulas escolares. Se ha llegado a pensar, incluso, que sólo una proporción muy baja de la población puede resultar agraciada con varias habilidades o talentos y, en ese caso, consideran que los sobredotados, si existen, son aquellos genios que muestran cualidades extraordinarias o inimaginables, recordando siempre casos muy conocidos de niños prodigio, desde Mozart hasta Menuhin, entre otros.

Por fortuna, existen posturas más positivas al respecto, las cuales no sólo reconocen la existencia de los niños sobredotados, sino que además se preocupan por que sean comprendidos y aceptados por sus padres, profesores y compañeros. A pesar de estos intentos, en infinidad de ocasiones enfrentan la indiferencia o la burla de los demás, por lo que no sorprende que algunos oculten sus habilidades para no ser víctimas de innumerables chistes y agresiones de muchos de quienes los rodean. No es raro que a algunos sobredotados se les pongan mote que los identifiquen de manera negativa ante los demás, de ahí que a menudo sus compañeros los llamen cerebritos, cabecitas, sesudos, sabelotodos, supersabios, etc., con el único fin de molestarlos y descargar así su frustración por no tener las mismas cualidades y aplicarlas en clase.

En ocasiones, sus profesores pueden sentirse amenazados ante las múltiples preguntas que estos niños les formulan y muchas de las cuales no pueden responder. Otras veces, el ritmo de la clase es tan

---

\* En *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. México, Trillas, 1994, pp. 91-97. En la literatura tradicional sobre el tema se utilizan varias expresiones para referirse a las personas con características sobresalientes; se habla de superdotados, talentosos, genios, sujetos con altas capacidades, entre otras; todas ellas se pueden relacionar con el término que en esta propuesta de actualización se ha adoptado: aptitudes sobresalientes; a pesar de que éstos no son sinónimos ya que se refieren a perfiles distintos que cumplen con determinadas características.





lento para los sobredotados que se aburren y empiezan a cometer actos que para muchos docentes reflejan indisciplina y dan mal ejemplo para el grupo, por lo que se les castiga y se les considera rebeldes o poco dedicados al estudio. En su casa, con frecuencia no se les estimula lo suficiente o se les ignora por completo.

Actualmente, muchas personas quedan sorprendidas y admiradas por la facilidad con que los niños sobredotados se enfrentan a ciertas situaciones de la vida cotidiana o abordan otras de carácter científico, social o artístico; en este sentido, las cualidades propias del sobredotado han generado expectativas, muchas de las cuales pueden ser falsas ya que algunos consideran al sobredotado como un “fuera de serie”, generando a su alrededor una imagen misteriosa y mítica. Afortunadamente, muchos de estos estereotipos han ido desapareciendo con el paso del tiempo, gracias a que cada vez se cuenta con mayor información esclarecedora al respecto, aunque persisten infinidad de ideas erróneas que van de boca en boca y afectan a todo aquel que llega a destacar y se considera sobredotado.

Resulta obvio, pues, que si el concepto del sobredotado no se aclara debidamente, puede repercutir directamente en la manera de distinguir a estos niños y, por consiguiente, de atenderlos. Lo más probable es que, teniendo una idea distorsionada, no se les permita desarrollar al máximo sus potencialidades sólo por los prejuicios que se han generado a su alrededor.

[...]





### Cuadro. Mitos comúnmente atribuidos a los sobredotados:

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





## Las realidades

Considerar a una persona sobredotada puede acarrearle, a veces, más consecuencias negativas que beneficios personales.

De acuerdo con Hannell,<sup>1</sup> los inconvenientes de ser sobredotado se asocian con su gran capacidad intelectual, que puede originarle varios problemas, entre los que destaca el siguiente: dada su habilidad para evaluar su propio desempeño, lo comparan y contrastan de manera muy objetiva, por lo cual suelen ser más críticos y perspicaces e incluso llegan a estándares totalmente alejados de su edad y hasta se insertan en parámetros desarrollados por profesores de distintas áreas del conocimiento. Esta comparación y contraste los induce a buscar la complejidad o sencillez de asuntos o situaciones que muchas veces no lo requieren.

El niño sobredotado puede presentar dificultades específicas de aprendizaje, al ser detectado como sobresaliente o muy brillante se le puede atribuir desinterés o una actitud rebelde, en vez de pensar en algún problema real de aprendizaje que el estudiante puede presentar por diversas razones, lo cual puede opacar sus cualidades o impedir que las desarrolle.

A nadie sorprende que el sobredotado, por su capacidad, haga la cosa muy fácil y rápidamente, por lo que siempre parecen ser exitosos, sobre todo en el campo intelectual. Esto los hace aparecer ante los demás como niños o jóvenes muy maduros, principalmente por su forma de pensar y entender el mundo, atribuyéndoseles mayor edad de la que en realidad tienen. Por otro lado, a pesar de que en el campo cognoscitivo sobresalen, su experiencia emocional no aventaja a su edad, por lo que siguen siendo inmaduros en muchos aspectos, de ahí que con frecuencia presenten una gran incompatibilidad entre su desarrollo emocional y el intelectual.

No podemos decir que la vida de los sobredotados sea fácil y sencilla: por lo general tienen que ajustarse a una serie de demandas y exigencias del exterior que les crean conflictos asociados con su

---

<sup>1</sup> Glynis Hannell, "The Complication Of Being Gifted", en *Gifted Education International*, pp. 126-128.





condición. De esta manera, y de acuerdo con Clark,<sup>2</sup> una realidad que han de enfrentar se centra en los problemas relacionados con la vertiente positiva de su autoconcepto, ya que en ocasiones éste puede deteriorarse por la autocrítica excesiva a la que se someten por la gran sensibilidad que muestran ante las críticas ajenas. Esta misma sensibilidad o percepción puede llevarlos a reaccionar en forma defensiva, siendo poco auténticos al relacionarse con los demás, especialmente si se les presiona demasiado o se les ignora por completo. A veces suelen frustrarse ante situaciones o personas que difícilmente pueden manejar o comprender y esta frustración los puede conducir a un estado de confusión por no saber cómo responder, sobre todo cuando están acostumbrados a enfrentarse con éxito a diferentes circunstancias y piensan, de manera errónea, que pueden tener las respuestas para todas las dificultades que se les presenten.

Como ya se ha señalado,<sup>3</sup> algunos de estos niños suelen presentar deficiencias en la escuela o mostrar malos hábitos de estudio, esto ocasiona que fracasen en algunas materias de la escuela o en diversas situaciones de la vida, agudizándose su problema porque no necesariamente están conscientes de sus habilidades o bien, bajo determinadas circunstancias existe la posibilidad de que no desarrollen todo su potencial, debido a que no se les ha permitido o no se les han facilitado los medios adecuados para que esto ocurra. En otros casos, sus valores y actitudes pueden ser divergentes, es decir, muy diferentes de los que la normatividad social establece y provocar incompreensión, rechazo y desaliento por parte de todos los que los rodean.

[...]

## Bibliografía

LÓPEZ CARRASCO, Miguel Ángel, *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. México, Trillas, 2ª ed. 2002.

HANNELL, Glynis, "The Complication Of Being Gifted", en *Gifted Education International*, núm. 7, 1991.

CLARK, Barbara, *Growing up Gifted*, 2ª ed., Ohio, Charles and Merrill, 1983.

---

<sup>2</sup> Barbara Clark, *Growing up Gifted*.

<sup>3</sup> *Idem*.





## Andrés, su historia personal y escolar\*

*Ma. Dolores Prieto Sánchez y Rosa María Hervás Avilés*

Andrés tenía 12 años. Estaba terminando la educación primaria en una escuela pública de un barrio periférico de Murcia. Su familia tenía un nivel de estudios y una cualificación profesional de tipo media. Los padres de Andrés buscaban una posible respuesta a los desajustes que desde pequeño veían en su hijo. Hasta llegar aquí el camino no había sido fácil. Las primeras experiencias escolares de Andrés habían sido desastrosas. El niño que sabía leer desde que tenía poco más de un año, y que se expresaba oralmente, utilizando un vocabulario impropio para su edad, no era capaz de relacionarse con otros niños en un parque ni en el aula. Andrés huía ante las caricias o el contacto físico. No tenía amigos. En el patio jugaba solo, corriendo desordenadamente de un sitio para otro. Pasaba horas y horas leyendo libros y diccionarios. Su letra de trazos incontrolados, era ininteligible. Su aspecto, desgarrado y algo torpe. Incapaz de realizar coordinadamente los ejercicios que en la clase de educación física realizaban sus compañeros, salía huyendo angustiado por la presión y la ansiedad que le producía no saber qué hacer. Andrés necesitaba los cuidados de sus padres para asearse, comer y vestirse. Su nivel de autonomía estaba muy por debajo del que le correspondía por su edad cronológica.

Las malas experiencias en la escuela le habían llevado a desconectar en el aula realizando las tareas escolares sin interés. Sus tutores, hasta el momento, reconocían que se trataba de un niño excepcional que se expresaba mejor que un adulto, que escribía correctamente, cuyo nivel de conocimientos era superior, en ocasiones al del maestro, que dominaba los idiomas prácticamente sin estudiarlos en clase. Sin embargo, no sabían qué hacer con él en el aula. El trabajo extra no solucionaba los problemas de Andrés, que se dedicaba a enredar o a escaparse cuando no se sentía atendido. Andrés se negaba a trabajar con el maestro de apoyo, con quien hacía ejercicios para mejorar su

---

\* Fragmento de “Funciones del psicopedagogo en la evaluación y atención a la diversidad del superdotado”, en Ma. Dolores Prieto y Juan Luis Castejón (eds.), *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga, Aljibe, 2000, pp. 168-173.





coordinación grafomotriz. El cansancio y la ansiedad que le creaban estas actividades hizo que los padres solicitaran que el niño no recibiera atención individualizada fuera del aula.

La intervención psicopedagógica ante la situación que se presenta se concretó en entrevista de valoración de Andrés, conversaciones con sus padres, reuniones con el tutor de Andrés y otros maestros que le daban clase ese año y en la observación dentro del aula. La información obtenida fue la siguiente:

### **Andrés y el contexto escolar**

Las relaciones de Andrés en el grupo clase habían mejorado en los últimos meses debido, en parte, a la adecuada mediación de su tutor y algunos compañeros que habían sabido comprenderlo estableciendo con él vínculos afectivos que le hacían mejorar su autoestima y relacionarse mejor con los demás. Sin embargo, con frecuencia, Andrés se desconectaba y se abstraía de sus pensamientos que nada tenían que ver con lo que ocurría en clase, jugando con datos y haciendo múltiples preguntas. Cuando se producían situaciones que le irritaban o le ponían nervioso intentaba escapar de las mismas.

### **¿ Soy superdotado?**

Con esta pregunta nos sorprendía Andrés cuando trabajábamos con él. En la escuela le decían que era excepcional y sus padres leían todo lo que en sus manos caía sobre la excepcionalidad.

Tras una primera toma de contacto con los padres y profesores de Andrés, iniciamos nuestra evaluación y asesoramiento, para ello seleccionamos los instrumentos para la identificación de las características referidas a la superdotación.

La exploración individual nos proporcionó los siguientes datos:

En inteligencia Andrés obtenía en el STAT de Sternberg un cociente intelectual de 120 con puntuaciones superiores en la modalidad verbal de los tres tipos de inteligencia (analítica, sintética y práctica). Las puntuaciones obtenidas en la BADYG (Nivel E) indicaban un percentil alto (91, 95 y 89) en la inteligencia verbal coincidiendo con los resultados obtenidos en el STAT y un cociente intelectual de 125.





En cuanto a la personalidad de Andrés, las observaciones y los datos aportados por profesores y padres coincidían en su escasa tolerancia a la ambigüedad de las tareas. Igualmente era un niño que no asumía riesgos y huía ante los obstáculos.

De las conversaciones con el niño, con sus padres y profesores, pudimos deducir que la motivación intrínseca de Andrés era elevada cuando estaba haciendo algo que le interesaba. Si no se desentendía. Por esta razón no solía beneficiarse de estímulos relacionados con intereses diferentes de los suyos.

La perseverancia de Andrés en las tareas dependía de sus intereses. Por un lado, era capaz de permanecer trabajando mucho tiempo en lo que le atraía, mientras que muchas de las tareas escolares eran tratadas como una obligación y trámite que estaba obligado a cumplir. Se trataba de un alumno que realizaba sus trabajos con gran rapidez, alternando la precisión y agudeza de sus aportaciones en unos casos, con la falta de atención y los errores de comprensión en otros.

Por lo que respecta a su creatividad, los datos obtenidos en el Test de Torrance más la valoración realizada por los padres y profesores nos indicaban que se trataba de un alumno con un alto grado de flexibilidad, ya que sus respuestas eran diversas ante un mismo estímulo; fluidez, pues tenía una alta capacidad para dar muchas soluciones a un mismo problema; y originalidad, pues en sus trabajos se percibían soluciones inusuales y novedosas. No así en lo que respecta a la elaboración de sus trabajos, no era un niño preocupado por embellecer las cosas. Cuando se le pedía que elaborara las tareas, apenas si introducía detalles para completarlas.

Andrés no era un niño líder en su grupo. Su autoconcepto era bajo. Solamente reconocía su superioridad en el área verbal.

Los diferentes cuestionarios de estilos y los datos aportados por su tutor indicaban claras preferencias por el trabajo en silencio o en ambientes armoniosos y sin ruidos estridentes (gritaba cuando había ruidos y música fuerte). Igualmente, le gustaban los espacios luminosos. Era muy independiente y prefería hacer las cosas a su manera. No solicitaba ayuda, hacía las tareas siguiendo su propio criterio. Prefería la información auditiva y visualmente. Necesitaba moverse con cierta frecuencia aunque esta necesidad iba disminuyendo poco a poco. En cuanto a su estilo intelectual, resolvía las tareas de una manera





legislativa (independientemente, planificando cómo hacer las cosas), su enfoque era local (preferencia por los problemas concretos que requieren un trabajo detallado), su tendencia era progresista (prefería ir más allá de las reglas establecidas) y su organización mental era jerárquica (disfrutaba abordando múltiples objetivos organizándolos según sus intereses). Esto contrastaba con su aparente “anarquía” externa, sobre todo en lo que se refería a organizar la gran producción de ideas, posibilidades y consecuencias relacionadas con situaciones concretas.

Las áreas y contenidos curriculares preferidos por Andrés estaban relacionados con la geografía e historia. Especialmente los aspectos con los que podía investigar y profundizar independientemente sobre culturas diversas, historia de la música, historia de la pintura y en general de todas las artes. También le apasionaban las biografías, las costumbres de animales, cultura televisiva[...] Igualmente, con la lengua desarrollaba lo que mejor sabía hacer, su gran habilidad verbal, planteando preguntas mediante un juego rápido con el que medía la capacidad de su interlocutor, estableciendo un cierto desafío entre éste y él mismo. Por lo que respecta al idioma, su gran capacidad para codificar y decodificar la información le permitía descifrar símbolos que reproducía fonológicamente muy bien. En matemáticas, le gustaba el cálculo y la resolución de problemas atractivos en los que podía manejar datos. En el área de educación física tenía graves problemas para comprender lo que se le pedía y para poder llevarlo a cabo. Tenía dificultades para la coordinación y orientación espacial.

Prefería el tipo de actividades en las que podía organizar a su modo la tarea, manejar conceptos e informaciones diversas.

Igualmente, charlar, preguntar con la información. La investigación sobre temas que le exigían manejar libros, enciclopedias y recursos multimedia le resultaba muy atractiva.

Hasta aquí el perfil de Andrés encajaba perfectamente con el prototipo de un niño muy inteligente y algo raro. Sin embargo, había otras circunstancias y condiciones personales de Andrés relacionadas con las capacidades curriculares, que despertaban a sus maestros y desorientaban a sus padres. Se trataba de ciertas disincronías o dificultades que aparecían a causa del desarrollo irregular de su excepcionalidad. En Andrés pudimos observar tres tipos de disincronías:





En primer lugar, una disincronía intelectual-psicomotora, producida por el lenguaje o desequilibrio entre su prematuro acceso a la lectura (a los 16 meses según los datos aportados por los padres) y la dificultad que tenía para coordinar la escritura con su ritmo mental más rápido. Esto le causaba una gran tensión y un sobreesfuerzo que la mayoría de las veces le hacía consumir mucha energía. Cuando se cansaba, abandonaba su interés por escribir mejor. Igualmente, tenía problemas con el control de su cuerpo y con tareas que presuponían una psicomotricidad gruesa adecuada a su edad y desarrollo.

En segundo lugar, una disincronía afectivo-intelectual, producida por un desigual desarrollo de su inteligencia y de sus afectos. Manifestaba una conducta retraída, de evitación al contacto físico con los demás, no miraba a quien hablaba o a quien se dirigía a él. Era manifiesto un retraimiento al afecto. Era muy selectivo y no se relacionaba con todos sus compañeros. Es más, había compañeras a las que no soportaba. Prefería la compañía de las niñas que le protegían y le ayudaban cuando lo necesitaba. Tenía poca tolerancia a la ambigüedad, era poco flexible. Le gustaba aislarse y refugiarse en su inteligencia que le proporcionaba una información que le provocaba a su vez ansiedad porque era incapaz de procesarla apropiadamente. Esta inmadurez emocional emergía cuando no podía controlar intelectualmente la ansiedad y la angustia. Este fracaso le producía aún más angustia.

Finalmente, se observaba una disincronía respecto al lenguaje-razonamiento. Utilizaba un vocabulario poco usual para su edad por su variedad, riqueza y precisión. Pasaba de un tema a otro interpellando a su interlocutor con preguntas, en ocasiones, inadecuadas para el momento y la situación en la que se encontraba. Era capaz de opinar sobre temas múltiples, sobre todo cuando estaban relacionados con las ciencias sociales.

Sin embargo, necesitaba aprender a escuchar a los demás y tener un mayor grado de flexibilidad para ponerse en el lugar de los otros y atender a las demandas de sus compañeros.

[...]





## Antecedentes históricos en el campo de la educación de niños con aptitudes sobresalientes\*

*María Alicia Zavala Berbena*

El interés por el estudio de las capacidades y aptitudes sobresalientes se manifiesta en diferentes épocas y culturas. A lo largo de la historia es posible reconocer algunos hechos relevantes que son indicadores de la importancia que tuvo el reconocimiento y la atención de niños y jóvenes con altas capacidades [...]

En la antigüedad, los chinos de la dinastía Tang (618-906) desarrollaron un sistema de evaluación mediante el que seleccionaba a niños con inteligencia elevada y que prometían ser más competitivos, para ofrecerles la educación especializada que les asegurara una excelente posición en puestos gubernamentales.<sup>1</sup> Asimismo, la sociedad china aceptó el concepto de talentos múltiples valorando la habilidad literaria, el liderazgo, la imaginación, la velocidad de lectura, la capacidad de memoria, el razonamiento y la sensibilidad perceptiva. Ellos anticiparon los principios de la educación de niños con aptitudes sobresalientes, que aún se sostienen hoy en día, entre ellos, que los niños sobresalientes deben educarse de acuerdo con sus habilidades<sup>2</sup> [...]

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

Esta cultura sostuvo una concepción del hombre que enfatizó el intelecto como la capacidad humana para alcanzar el conocimiento

---

\* En *La detección de alumnos CAS superdotados en las escuelas primarias*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes. 2004, pp. 2-12.

<sup>1</sup> Virtual Education Software, Inc., *Talented And Gifted. Working With High Achievers*.

<sup>2</sup> N. Colangelo, y G. A. Davis, *Handbook Of Gifted Education*.





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

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

La Edad Media fue un periodo crítico para la manifestación y la atención educativa de los sujetos con características sobresalientes. En la sociedad occidental de esa época predominó una cosmovisión teocéntrica apoyada por las ideas del clero. El desarrollo cultural y científico del medioevo, manifiesto en la pintura, la música y la arquitectura, fue inspirado por motivos religiosos. En efecto, la tendencia escolástica destacaba la buena voluntad y la virtud sobre la inteligencia.<sup>3</sup> En esa época, las afirmaciones o tesis religiosas se sostenían más sobre la base de revelaciones espirituales que por la razón, pues se argumentaba que eran misterios incognoscibles, cuyo entendimiento no se somete a la comprensión de la inteligencia humana [...]

En general, podemos afirmar que la educación de niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes no tuvo un lugar significativo en este contexto; sin embargo, la práctica de la evaluación de méritos se sostuvo como una medida utilizable en el ámbito religioso. Como ejemplo de lo anterior, se tiene noticia de que Alcuino de

---

<sup>3</sup> J. Coraminas, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*.





York ideó un sistema de méritos a través del cual los clérigos mejor calificados eran designados para los mejores puestos.<sup>4</sup>

El renacimiento fue un periodo de renovación artística, literaria y científica que se definió por el crecimiento y la expansión de la ciencia y el arte; fue también una época de dudas y zozobras, de querellas teológicas en la que las antiguas creencias científicas y religiosas fueron puestas a prueba. La ebullición intelectual renacentista produjo y preparó el camino a los pensadores científicos así como a los artistas [...]

En esa época, se recompensó y valoró a los sujetos talentosos, especialmente en el terreno de las bellas artes. Entre los genios con mayor reconocimiento se destacaron los hombres “totales”, como Leonardo Da Vinci, quien fue famoso como escritor, pintor, escultor, arquitecto, ingeniero y científico. Otros casos fueron los de León Batista Alberti y Miguel Ángel, quienes fueron destacados en letras, ciencias y artes plásticas. Muchos de estos hombres talentosos eran bien recibidos en la corte y apoyados por mecenas, puesto que una ciudad era valorada en función de la cantidad de talleres y artistas que trabajaran en ellos, y de las obras célebres que tuviera [...]

El siglo XVIII, conocido como Siglo de las Luces o de la Ilustración, dio paso a las ideas de Condorcet. Este hombre, ilustrado y revolucionario, propuso en 1792, incluir la escolarización protegida de todos los alumnos talentosos en los programas de reforma de la instrucción pública, ofreciéndoles las oportunidades reservadas, hasta entonces, para los hijos de la clase social alta.<sup>5</sup> Durante esa época, se formó entre los europeos un fuerte movimiento de desazón y crisis. Filósofos, escritores y artistas sintieron la necesidad de cambiar el orden social; baste como ejemplo, la Revolución Francesa. En este entramado, el hombre es concebido como un ser histórico capaz de progresos ilimitados. Dar educación a los alumnos sobresalientes significó formar a los “alumnos de la patria”, aptos para servirla mejor, mediante sus talentos heredados, y dotar a la ciencia de más hombres, capaces de contribuir a su progreso.

El siglo XIX fue un periodo pleno de alternativas, que vivió la Revolución Industrial, y en el que la sociedad sufrió profundas transfor-

---

<sup>4</sup> M. A. López, *Estudio mito y realidad del niño sobredotado*.

<sup>5</sup> J. García *et al.*, *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*.





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

En esta época, el nacimiento y desarrollo de la psicología científica contribuyeron como nuevos elementos para la comprensión del hombre, para entonces desprovisto de divinidad. Se destacan los aportes de Fechner, Wundt, Ebbinghaus y otros más, quienes demostraron que los fenómenos psicológicos se podían expresar en términos cuantitativos y racionales. A finales de ese siglo, Galton refleja la preocupación por la naturaleza y los aspectos hereditarios del genio humano. En su obra *Hereditary Genius* (1869) se interesó en las bases heredadas de la inteligencia y las técnicas para medir capacidades. En su estudio intentó demostrar por qué y cómo se transmitía la habilidad natural a través de la herencia. Hasta antes de la obra de Galton, el aparente interés mostrado hacia los sujetos con altas capacidades era parcial y unilateral, no había una clara diferenciación en cuanto a las manifestaciones superiores. Entre sus aportes a este campo se destacan la elaboración de varias pruebas sensorio-motrices y el diseño de métodos para investigar las diferencias individuales en las capacidades y el talento. De esta manera promovió un nuevo giro a esta problemática, centrándola sobre las capacidades observables y las diferencias individuales a través de pruebas psicométricas.

En París, a principios del siglo XX, Binet diseñó y publicó el primer test de inteligencia que medía la capacidad para juzgar, comprender y razonar. A su vez, Charles Spearman, en 1904, describió Teorías de los Factores sobre las capacidades mentales.<sup>6</sup> Estos hechos significativos, convivieron con la filosofía pragmática de John Dewey que dominó el panorama de la educación, principalmente en Estados Unidos. Para Dewey, la habilidad humana para razonar había evolucionado. La mente se comprendía como una facultad adaptable, cuyo papel funcional consistía en guiar una acción inteligente en un mundo cambiante; y el aprendizaje sería el resultado de emprender una acción

---

<sup>6</sup> L. R. Aiken, *Test psicológicos y evaluación*.





para resolver problemas apremiantes. El desarrollo de éstos y otros instrumentos de medición de la inteligencia y habilidad humanas tuvo como consecuencia que durante la primera mitad del siglo pasado el problema de la concepción de los alumnos con aptitudes sobresalientes se enfocara desde la visión psicométrica de la psicología.

En distintos lugares del mundo, contando con herramientas psicométricas, se desarrollaron iniciativas para ofrecer atención educativa especializada a niños con capacidades intelectuales superiores. Las respuestas educativas ofrecidas se encaminaron al cultivo de las capacidades personales, al diseño de proyectos y a la resolución de problemas. El trabajo de Cyril Burt sobre niños altamente capacitados comenzó en 1915 en Gran Bretaña.<sup>7</sup> Su trabajo motivó finalmente la división nacional de los niños, según su capacidad, en los diferentes tipos de educación secundaria, mediante un examen realizado a partir de los once años de edad. Se seleccionó a 25% de los alumnos con puntuación superior para ir a las academic grammar schools, mientras que 75% restante serían educados en una secondary modern school. Asimismo, en EE. UU. se reportaron las primeras clases especiales para niños con capacidad intelectual superior en el año de 1916.<sup>8</sup> Estos primeros sucesos fueron la base de una serie de eventos relacionados con la teoría de la medición de la inteligencia y el rendimiento escolar, lo que dio paso a lo que López<sup>9</sup> denominó la “etapa científica del estudio del sobredotado”. En 1920 se aplicó el término gifted (dotado, bien dotado o superdotado) según lo refiere Passow,<sup>10</sup> atribuido a Guy M. Whipple, quien lo utilizó en el ámbito educativo para denominar a los niños con capacidad intelectual superior a lo normal. Posteriormente, en los linderos de la psicología y la educación se desarrollaron conceptos variados para referirse a diferentes tipos de sujetos con capacidades y aptitudes sobresalientes, tales como genios, precoces, peritos, talentosos y otros.

Asimismo, el trabajo de Terman<sup>11</sup> constituyó un importante avance en la concepción de sujetos, reconocidos entonces como superdotados. Este autor, basándose en una concepción cuantitativa del fenómeno,

---

<sup>7</sup> C. Burt, *The Gifted Child*. Londres, Hodder and Stoughton, 1975.

<sup>8</sup> Virtual Education Software, *vid. supra*.

<sup>9</sup> M. A. López, *op. cit.*

<sup>10</sup> A.H. Passow “El niño superdotado como excepcional,” en J. Freeman (ed.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos*.

<sup>11</sup> L. M. Terman, *Mental And Physical Traits Of A Thousand Gifted Children, Genetic Studies Of Genius, I*.





definió la superdotación como la puntuación superior a 130 en los test de inteligencia. Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford iniciaron, por primera vez, un estudio sistemático sobre las características de la superdotación, abarcando una amplia población de niños y niñas en edades de 12 a 14 años, a los que hizo un seguimiento longitudinal por un periodo próximo a los 20 años. El concepto de superdotación propuesto por Terman<sup>12</sup> ha sido ampliamente difundido y su criterio (el CI), aunque ha sido duramente criticado, todavía sigue siendo utilizado en programas de atención y proyectos de investigación, para identificar a los niños y jóvenes superdotados.

Otras respuestas educativas para la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes aparecen en diferentes países. Por ejemplo, en España, surgen los primeros trabajos sobre la superdotación entre 1930 y 1935; asimismo, comenzaron experiencias de institucionalización diferenciada en el Instituto de Selección Escolar Obrera de Madrid, e incluso se lograron decretos ministeriales para seleccionarlos y protegerles.<sup>13</sup>

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

Tras el lanzamiento del *Sputnik*, en 1957, se renovó el interés por el tema de la educación de estos alumnos, particularmente en los Estados Unidos. Como reacción a la carrera espacial, en EUA se dispuso de fondos para establecer programas especiales y para investigar las mejores formas de detectar y desarrollar altas capacidades. Probablemente el mayor impulso para la educación de estudiantes superdotados y talentosos en Estados Unidos fue la orden del Congreso en 1970 para dar atención educativa a dichos alumnos.

La definición oficial que propuso la oficina de educación de EUA constituyó un paso histórico para fijar los criterios que definen la superdotación. En ella se señaló que los niños superdotados y con talento

---

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> J. García, *et al.*, *op. cit.*





son aquellos identificados por personas calificadas profesionalmente que en virtud de sus destacadas capacidades son capaces de una alta realización.<sup>14</sup> Y se agregó que estos niños requieren programas educativos diferenciados y servicios más allá de los que suministran los programas escolares normales, en vías de realizar sus contribuciones para sí mismos y para la sociedad. Esta definición renovó el interés por su educación, además, dio pauta a la necesidad de que se les brindara atención, dadas sus características. Como consecuencia de hechos anteriores, en la segunda mitad de los setenta hubo un nuevo auge por la atención de los superdotados y talentosos. En ese tiempo, 45 estados en EUA reportaron programas destinados a esta población.

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

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

---

<sup>14</sup> S.P. Marland, *Education Of The Gifted And Talented V.I. Report to U.S. Congress by the U.S. Commissioner of Education*, p. 5.





## Bibliografía

- AIKEN, L. R., *Test psicológicos y evaluación*. México, Prentice Hall Hispanoamericana, 1996.
- COLANGELO, N. y G. A. DAVIS, *Handbook Of Gifted Education*. Boston, Allyn and Bacon, 1997.
- CORAMINAS, J., *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid, Gredos, 1980 y 1984.
- GARCÍA, J., *et al.*, *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid, CEPE, S.A., 1986.
- LÓPEZ, M. A., *Estudio mito y realidad del niño sobredotado*. Puebla, Universidad Iberoamericana, 1994.
- MARLAND, S. P., *Education Of The Gifted And Talented V.I. Report to U.S. Congress by the U.S. Commissioner of Education, 1972* (Documento ERIC No. 056 243.)
- PASSOW, A. H., “El niño superdotado como excepcional”, en J. Freeman (ed.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos*. Trad. de Ma. del Carmen Illueca García. Bilbao, Santillana, 1985 y 1988.
- TERMAN, L. M., *Mental And Physical Traits Of A Thousand Gifted Children, Genetic Studies Of Genius, I*. Stanford, Stanford Univ. Press, 1925.
- VIRTUAL EDUCATION SOFTWARE, INC., *Talented And Gifted. Working With High Achievers* (Versión 4.4) [Software de cómputo]. Nueva York, Editor, 2002.





## Breve exposición de la evolución del concepto de inteligencia a través del tiempo\*

*María del Carmen Blanco Valle*

Aunque nunca como en el siglo XX se ha dado tanta importancia a las capacidades humanas, el mundo siempre se ha interesado por las personas con habilidades superiores. En el año 2200 a. C., los chinos ya usaban exámenes para elegir a personas destacadas para ocupar los puestos de gobierno. Pero hasta 1869, cuando Galton publicó su libro *Hereditary Genius*, empezaron los estudios e investigaciones en este campo.

La inteligencia ha sido, a lo largo de la historia, el criterio más utilizado para definir e identificar a las personas superdotadas. Su rasgo más común es su elevado nivel de inteligencia, por lo que parece lógico explicar la superdotación —básicamente— como un estado intelectual, una forma específica o modalidad de funcionamiento del intelecto que necesita para su mejor entendimiento, estar apoyada en una sólida teoría intelectual. De ahí que para entender el fenómeno de superdotación o sobresaliente debemos entender primero el concepto de inteligencia, pues según el modelo de intelecto que consideremos, el concepto de superdotación variará.

A pesar de ser la capacidad humana más investigada, no se ha conseguido unanimidad en la definición e, incluso, ha habido varias controversias. Si hay, sin embargo, dos conclusiones que parecen claras: la inteligencia se puede desarrollar y es una capacidad que sirve para conocer o comprender.

No es el objetivo de este trabajo hacer una exposición exhaustiva de todas las definiciones que se han dado hasta la fecha, pero sí parece importante mostrar algunas de las más significativas que nos hagan comprender la dificultad de su teoría descriptiva o explicativa.

A través de los años, el concepto de inteligencia ha ido variando. Explicándolo brevemente, veamos su transformación:

---

\*En *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España, CISS PRAXIS, S. A., 2001 (Monografías Escuela Española), pp. 11-18.





El concepto de capacidad intelectual ha evolucionado desde planteamientos unitarios hasta enfoques más factoriales. La inteligencia inicialmente fue concebida como un factor o habilidad innata, fija, general y abstracta, o como una energía mental necesaria para realizar tareas. Se le consideraba independiente del medio ambiente: su expresión no tenía nada que ver con la educación, experiencias y valores culturales de la persona. Varias teorías de la inteligencia tendían a considerar el funcionamiento cognitivo del individuo aislado del medio sociocultural en el cual su intelecto se estructura, se manifiesta y desarrolla; por tanto, no valoraban los aspectos socioculturales en la formación de las dimensiones intelectuales. Sin embargo, en los últimos años se considera que la inteligencia no es una capacidad abstracta aislada, sino una capacidad humana resultante de factores genéticos y de factores ligados a las experiencias, aprendizajes y a los contextos en los cuales se desarrollan los individuos.

Las formas complejas de la actividad mental son sistemas funcionales que se modifican y evolucionan como resultado de la asimilación de las experiencias creadas y acumuladas en el transcurso del desarrollo histórico de las sociedades. Las características intelectuales del individuo se desarrollan a través de la asimilación de los procesos y prácticas sociales. De este modo surge la necesidad de que la inteligencia y sus diferentes formas de expresión sean comprendidas a través de un análisis de las experiencias y de los contextos socioculturales en los que el individuo construye y desarrolla su comportamiento intelectual. Según esto, la inteligencia es una variable compleja que se construye en parte socialmente, y que tiene interdependencia con otras variables no necesariamente cognitivas: motivación, sensibilidad social, experiencias específicas, habilidades personales, intereses, aspectos socioculturales, etcétera.

Actualmente, además, se considera que la inteligencia consta de un factor general, que es común a todas las operaciones que realiza, y de una serie de factores llamados específicos, que son las aptitudes para las cosas o la solución de problemas determinados.

Según Howard Gardner,<sup>1</sup> uno de los autores más citados en la actualidad en el área de la inteligencia, no sólo no existe un único y monolítico tipo de inteligencia, sino que existe un abanico de no me-

---

<sup>1</sup> Howard Gardner, *Frames Of Mind. The Theory Of Multiple Intelligences*.





nos de siete variedades distintas. Más tarde, él y sus colegas ampliaron ese abanico hasta veinte clases diferentes.

El concepto operativo de esta visión plural de la inteligencia es el de multiplicidad. Esta visión multidimensional nos da una imagen mucho más rica de la capacidad y del potencial del éxito de un niño que la que nos ofrece solamente el Cociente Intelectual (CI). Esta concepción trasciende el modelo aceptado del CI como un factor único e inalterable, y reconoce que los tests tradicionales se basan en una noción restringida de la inteligencia que no tiene en cuenta el amplio abanico de habilidades y destrezas que son mucho más decisivas para la vida que el CI. Además, estos tests no miden las competencias cognitivas de niños de bajo nivel socioeconómico o de minorías étnicas, porque miden ciertas habilidades requeridas para el éxito en una cultura en particular, la de la clase media de las sociedades occidentales industrializadas. Lo que evalúan los tradicionales tests de inteligencia es la capacidad de aprendizaje de un niño, su capacidad para el triunfo escolar, es decir, sólo valoran una pequeña parte del talento y la habilidad humana total. Hoy sabemos que las habilidades son dinámicas, no estáticas, que la gente puede crecer y cambiar y que entre las personas hay muchas clases diferentes de potencial. El talento y la habilidad humana son mucho más amplios y de naturaleza más diversa de lo que nunca supimos. El CI no mide toda la inteligencia, por lo que ese dato por sí solo no será suficiente para identificar a niños de altas capacidades; sin embargo, hoy en día sigue siendo importante en la valoración, porque nos indica la capacidad y el ritmo de aprendizaje de un alumno, es decir, la necesidad de una enseñanza adecuada para él.

De lo expuesto, se llega a las siguientes conclusiones:

1. Que la escuela, a través del proceso educativo, debe ser el medio que proporcione al niño la adquisición de conocimientos y habilidades que le ayuden a descubrir y a desarrollar sus capacidades potenciales.
2. Que el sistema educativo debe ayudar a que cada alumno encuentre una parcela en la que sus facultades personales puedan aprovecharse plenamente, en la que se sientan satisfechos y felices.
3. Que el sistema educativo debe proporcionar una educación que prepare al alumno para la vida, desarrollando todos sus talentos.





## Principales modelos de inteligencia

En el siglo XX han existido tres principales líneas teóricas sobre el intelecto: la concepción monolítica, la factorial y la jerárquica.

### a) Inteligencia monolítica

La inteligencia monolítica parte de la concepción teórica de la inteligencia como una única variable, en relación directa con el instrumento de medida. Sus autores defienden una inteligencia unitaria. Este enfoque representa la primera aproximación histórica a la inteligencia.

De esta teoría se derivaron tres conceptos: el de Edad Mental de Binet y Simón;<sup>2</sup> el de Cociente Intelectual (CI), derivado del anterior e introducido por el psicólogo alemán Stern,<sup>3</sup> que medía la inteligencia y que ha dado lugar a otros instrumentos de medida más modernos, como la escala WISC o la McCarthy, y el de Factor “G”, llamado de inteligencia general de Spearman.<sup>4</sup>

Todos los modelos de esta perspectiva monolítica se basan en la obtención de índices únicos de inteligencia: edad mental, CI y Factor “G”. En general, la mejor aportación de estos autores la constituyó el concepto de CI como medida global de la inteligencia, aunque como ya se ha comentado, el CI mide inteligencia, pero no toda, solamente una parcela reducida de la misma y muy ligada al aprendizaje complejo.

### b) Inteligencia factorial

La perspectiva factorial de la inteligencia surgió posteriormente a la monolítica. Responde a la idea de múltiples componentes intelectuales, más o menos independientes entre ellos, que determinarán los perfiles específicos de aptitudes y, por tanto, las diferencias entre los individuos, y que constituyen el conjunto de la inteligencia. Según esta teoría, el intelecto es compuesto, lo que permite un análisis más completo y preciso del mismo.

<sup>2</sup> A. Binet y T. Simon, “Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux”, en *Anée Psychologique*, 11 (1), pp. 191-244.

<sup>3</sup> W. Stern, *Intelligenz Problem Und Schule*.

<sup>4</sup> C. Spearman, *The Abilities Of Man*.





Los dos modelos más importantes de esta concepción son los de Thurstone<sup>5</sup> y Guilford.<sup>6</sup>

1. Modelo de las Aptitudes Mentales Primarias.<sup>7</sup> Este modelo define una serie de componentes intelectuales implicados en la explicación de los diferentes tipos de conducta inteligente. Ya no hay una sola inteligencia, sino varias inteligencias.
2. Modelo de la Estructura del Intelecto.<sup>8</sup> Es el más representativo de la teoría factorial. Para ir más allá del CI individual, presentó su estructura del intelecto, la cual es una tabla periódica de la mente. En su modelo sugiere que pueden ser medidos hasta 120 talentos. Según él, la combinación de los múltiples factores que componen la inteligencia da lugar a diferentes tipos de inteligencia y, en consecuencia, a diferentes tipo de superdotación. Supuso el primer modelo definido a priori, y en él destacaban la ampliación de los componentes de la inteligencia y la inclusión de dos aspectos nuevos: la creatividad (pensamiento divergente) y la inteligencia social. Quizá por eso ha sido el que mayor impacto ha causado en las concepciones actuales de la inteligencia y, por tanto, en las de superdotación.

### c) Inteligencia jerárquica

Los autores de esta teoría partieron del intento de integración de las dos anteriores: la tesis monolítica y la antítesis factorial, que conducen a la síntesis jerárquica. Adoptan de cada una de ellas lo más conveniente para comprender la naturaleza de inteligencia.

En estos modelos, el de Factor “G” se sitúa en la cúspide de la jerarquía, habiendo factores superiores de segundo orden y quedando en el primer nivel los factores primarios o elementales, que son los más cercanos a la conducta.

---

<sup>5</sup> Thurstone [ficha bibliográfica incompleta en el original. N. del ed.]

<sup>6</sup> J. P. Guilford, *The nature of intelligence*.

<sup>7</sup> C. Spearman, *op. cit.*

<sup>8</sup> J. P. Guilford, *op. cit.*





El enfoque jerárquico de la inteligencia diferenció entre la superdotación y el talento. Algunos de los autores más destacados de esta perspectiva son Burt, Cattel, Jáeger y Vernon.<sup>9</sup>

Hay otros autores, como Piaget, White, Jensen, etc., que estudian la naturaleza de la inteligencia sin sistematizarla en una estructura. Su trabajo consiste en investigar su evolución y desarrollo, fijándose en la influencia del ambiente y de la herencia o en aspectos cualitativos de la misma. Así, Piaget y los neopiagetianos no se preocupan por las variables o dimensiones del comportamiento inteligente, sino por:

- La evolución y desarrollo de la estructura del intelecto.
- La influencia de la herencia y el ambiente
- Las diferencias cualitativas

Todas sus aportaciones son un complemento al trabajo de los anteriores autores de los modelos descriptivos.

En los últimos 25-30 años ha tenido gran auge el estudio de la actividad intelectual en términos de procesamiento de la información, es decir, aquellas actividades que implican algún tipo de manipulación de los estímulos antes de ejecutar una respuesta. Estos autores dan más importancia a la calidad de la información que se procesa que al resultado obtenido en los tests. Son los modelos de componentes cognitivos y estudian y explican el funcionamiento de las capacidades humanas en términos de procesos (ejecución de tareas), control cognitivo (metacognición), representación mental de la información (capacidad determinante) y estrategias (resolución de problemas). Se basan en una idea del individuo como fundamentalmente reactivo y en un concepto cuantitativo y continuo de los procesos de cambios psicológicos; su orientación es esencialmente dinámica, o sea, procesos constructivos en lugar de habilidades estáticas. Para esta teoría, la velocidad de procesamiento en la resolución de problemas es fundamental.

---

<sup>9</sup> C. Burt, *The Factors Of The Mind*; R.B. Cattell, "Theory Of Fluid And Crystallized Intelligence: A Critical Experiment", en *Journal of Educational Psychology*, 54 (1), pp. 1-22; Jáeger [ficha incompleta en la edición original. N. del ed.]; y P. E. Vernon, *Intelligence And Cultural Environment*.





Resumiendo, los teóricos del procesamiento de la información pasan del estudio de las condiciones externas del sujeto y sus implicaciones en las asociaciones de estímulos y respuestas al estudio científico de la actividad interna del individuo, siendo la elaboración de la información el centro de investigación. A partir de ahí, en la investigación cognitiva surgieron muchos estudios sobre el constructo de la memoria, sus componentes y su relación con las habilidades intelectuales sociales y con las altas habilidades intelectuales de los superdotados. Uno de los autores más destacados en la actualidad es Sternberg [véase la bibliografía].

## Conclusiones

Como se puede observar, ha habido muchos intentos de definir un modelo de inteligencia, pero no se ha llegado todavía a una teoría unificada:

- No hay modelos apriorísticos claros, generados a partir de la teoría general o de las informaciones procedentes de otros modelos. Los modelos son definidos a posteriori, a partir de unos datos, una metodología y unos presupuestos bastante imprecisos. No es el modelo el que define que variables se deben medir, las relaciones entre ellas o la metodología más adecuada. Son las relaciones halladas, la metodología y las variables utilizadas, las que constituyen los modelos.
- Se necesita una definición específica y consensuada de inteligencia y de su dominio, y un modelo apriorístico (más concreto y anterior a la investigación) que aúne todas las tendencias aparecidas hasta el momento y que oriente la búsqueda lógica de resultados.
- La inteligencia no es un concepto unitario; hay muchos tipos de inteligencia, por lo tanto necesita una definición compleja.
- La inteligencia se debe medir de forma indirecta, ya que los datos del comportamiento intelectual que pueden ser observados no son la propia inteligencia, sino el rendimiento; no son los procesos, sino los resultados de éstos. Por eso debemos valorar el resultado o la conducta observada de las acciones realizadas por los sujetos.
- La medición de la inteligencia dependerá de la precisión con que se defina el modelo y, posteriormente, de la depuración de los instrumentos a partir de la tecnología psicométrica.
- La puntuación del CI de una persona no nos da la medida de toda su inteligencia.
- El principal atributo de la inteligencia son los “procesos superiores”, que podrían llamarse metacognitivos. Parece ser que unas mejores habilidades metacognitivas contribuyen a la superdotación.





- La inteligencia está determinada no sólo por lo genético y lo biológico, sino por el contexto en el cual se desarrolla, que es esencial, ya que el sujeto la va construyendo procesando los estímulos que recibe del medio.
- Los trabajos sobre inteligencia pertenecen al campo de la psicología, pero deben ser conectados a los estudios en otros campos.
- La inteligencia aparece como un constructo, es decir, como algo que está detrás de las conductas medidas, supuestamente inteligentes.
- El modelo de inteligencia debe considerar variables que puedan ser detectadas en todo proceso intelectual. Estas variables representan los verdaderos factores o componentes de los procesos inteligentes y constituyen el comportamiento intelectual, formando un constructo funcional al que denominamos inteligencia; por tanto, la detección de las mismas y de sus interrelaciones constituye la descripción de la inteligencia.
- La conducta de respuesta inteligente debe ser adaptativa o favorecer la adaptación del individuo inteligente.
- Un proceso es inteligente cuando se produce una entrada de información, un procesamiento de la misma y una conducta de respuesta adaptable, independiente y flexible.
- El sujeto de CI excepcional ha sido valorado, generalmente, a través de actividades de memoria y de tiempo de reacción en la resolución de problemas, sin tener en cuenta sus procesos cognitivos. La influencia del aspecto metacognitivo parece ampliar el concepto del sujeto excepcional.
- La memoria ya no se estudia de forma aislada, puesto que tiene una relación de interdependencia con otros componentes que, como un todo, constituyen el sistema humano de procesamiento.

De todo lo expuesto se deduce que la enorme complejidad de la inteligencia es, por supuesto, algo más que aprendizaje y lo que se mide en los tests. A pesar de todos los trabajos realizados hasta la fecha, se está muy lejos aún de llegar a entender su naturaleza y las posibilidades reales de su medida.<sup>10</sup> Si la inteligencia supone complicados procesos internos, no nos puede extrañar la dificultad del reconocimiento e identificación de todos los fenómenos que se relacionen con ella, como ocurre con lo que es el principal objeto de este trabajo: la superdotación.

<sup>10</sup> R.J. Sternberg y D.K. Detterman, *What is Intelligence?*





## Superdotación y principales modelos de inteligencia

El modelo monolítico, al considerar que el fenómeno intelectual está formado por una sola variable, mide una sola actitud, la inteligencia, por lo que las diferencias entre el grupo normal y el excepcional en cuanto a su naturaleza son sólo cuantitativas en relación con el instrumento de medida, en los términos de “mayor o menor que”. El enfoque monolítico limitado por los componentes intelectuales implicados y su relación con el aprendizaje definía a los superdotados como los individuos con un nivel de inteligencia muy superior a la media, en términos psicométricos: los que superan el 130 de CI.

El modelo factorial responde a la idea de múltiples componentes intelectuales. La capacidad intelectual está formada por muchas aptitudes, por lo que la combinación de dichas aptitudes da lugar a diferentes tipos de inteligencia; así, ya no se puede hablar de ella sólo como de una variable cuantitativa, sino de naturaleza compleja, con una perspectiva cualitativa en la que la relación de comparación es del tipo “igual a” o “diferente de”. Para estos autores, el superdotado tendría que combinar una serie de factores intelectuales que le permitieran una producción superior a la del grupo medio; por tanto, consideran que hay diferentes tipos de superdotación.

El modelo jerárquico, al incluir ambas concepciones, monolítica y factorial, parece ser el más idóneo para referirse a la excepcionalidad superior, ya que el término “excepcional” presenta aspectos diferenciales respecto a la normalidad, cuantitativa y cualitativamente, es decir, tanto en grado (mayor o menor inteligencia) como en naturaleza (igual o diferente de).

Las diferencias entre el grupo excepcional y el normal son de tipo cuantitativo y cualitativo, lo que manifiesta una naturaleza mixta. Según esto, superdotado sería aquel que presentara un rendimiento intelectual superior, fundamentado en un nivel elevado en la mayoría de las aptitudes implicadas en este rendimiento, así como el que manifestara también ciertas actitudes o combinaciones de las mismas distintas a las que se pueden detectar en el grupo normal. Su proporción poblacional sería inferior a la de los sujetos normales y tendría en común con el otro grupo excepcional (la infradotación) el hecho de ser diferente del grupo normal o central.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> C. Genovard y A. Castello, *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*.





## Bibliografía

- GENOVAR, C. y A. CASTELLÓ, *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid, Pirámide, 1990.
- BINET, A. y T. SIMON, “Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux”, en *Anée Psychologique*, 11 (1), 1905.
- BLANCO VALLE, María del Carmen, *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*.
- BURT, C., *The Factors Of The Mind*. Londres, University of London Press, 1940.
- CATTELL, R. B., “Theory Of Fluid And Crystallized Intelligence: A Critical Experiment”, en *Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 1963.
- GARDNER, Howard, *Frames Of Mind. The Theory Of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books, 1985.
- GUILFORD, J. P., *The Nature Of Intelligence*. Nueva York, Mc Graw-Hill, 1967.
- JÄEGER, 1967 [ficha incompleta en la edición original. N del ed.]
- SPEARMAN, C., *The Abilities Of Man*. Londres, MacMillan, 1927.
- STERNBERG, R. J. “¿Cómo es el enfoque del procesamiento de la información en las capacidades humanas?”, en R.J. STERNBERG (ed.), *Las capacidades humanas. Un enfoque actual desde el procesamiento de la información*, 1-37. Barcelona, Labor, 1986 (original inglés: *Human abilities*. Nueva York, W. H. Freeman and Company, 1985).
- STERNBERG, R. J. “Intellectual Development Psychometric And Information-Processing Approaches”, en M. BORNSTEIN y M. LAMB (eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook*, 261-295. NJ., Erlbaum, Hillsdale, 1988.
- STERNBERG, R. J. *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao, Desclee de Brouwer, 1990.
- STERNBERG, R. J. y D. K. DETTERMAN, *What Is Intelligence?* Norwood, N. J., Abley Publishing Corporation, 1986 (trad. castellana: *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid, Pirámide, 1988).
- STERNBERG, R.J., *The Triarchic Mind: A New Theory Of Human Intelligence*. Nueva York, Viking, 1988.
- THURSTONE, 1938 [ficha bibliográfica incompleta en la edición original. N. del ed.]
- VERNON, P. E., *Intelligence And Cultural Environment*. Londres, Methuen, 1969.
- W. Stern, *Intelligenz Problem Und Schule*. Teubner, Leipzig, 1911.





## Creatividad, procesos de *insight* y solución de problemas: un modelo de mejora cognitiva para atender la diversidad del superdotado\*

María Dolores Prieto, María Rosario Bermejo  
y Rosa María Hervás Avilés

El objetivo del capítulo se centra en la enseñanza de la creatividad y de los procesos de *insight* para atender las necesidades educativas del superdotado. Utilizamos el término de creatividad con un doble sentido: a) uno, como proceso que lleva a la realización de productos originales y apropiados; b) el otro, como disposición o capacidad para producir muchas ideas (fluidez), diferentes (flexibilidad) y reestructuradas (elaboración). Son dos las condiciones que permiten evaluar si un producto, idea o enfoque es o no creativo. Así, una tiene que ver con la originalidad de la producción; ésta ha de ser inusual o poco común. La otra condición se refiere a la utilidad del producto; es decir, que la idea, el procedimiento o enfoque creado sirva para la finalidad con la que se originó. Por ejemplo, cuando se produce una idea poco usual, pero no funciona en el campo en la que se generó, entonces la idea no es creativa.<sup>1</sup>

Pero, además la creatividad como habilidad exige producir muchas ideas (fluidez), cambiarlas cuando no funcionan (flexibilidad), enriquecerlas, organizarlas y elaborarlas cuando se quiere establecer grados de creatividad (elaboración).<sup>2</sup>

La otra cara de la moneda es el *insight* (intuición o perspicacia) que se define como la capacidad para crear ideas y que implica, a su vez, redefinir los problemas de manera original. Son tres los procesos que utilizamos cuando tratamos de redefinir problemas y producir ideas no convencionales: intuición de codificación selectiva, de comparación y de combinación.

---

\* En *Identificación evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. España, Ediciones Aljibe, 1999, pp.169-174

<sup>1</sup> Vid. R. J. Sternberg y T.I. Lubart, *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*.

<sup>2</sup> J. P. Guilford, *Intelligence, Creativity And Their Education Implications* y E. P. Torrance, *Guiding creative talent*.





A pesar de saber la estrecha relación existente entre la creatividad y la perspicacia y su incidencia en la mejora cognitiva, son escasos los estudios dedicados a la enseñanza explícita de ambos en la escuela. Se sigue actuando con un estilo conservador y ejecutivo centrado en la transmisión de contenidos y en la memorización de los mismos. La educación se basa en el establecimiento de ideas y la enseñanza tiene como principal objetivo la explicación y comunicación de estas ideas, de modo que sean consumidas por el alumno, privándole de la generación de las mismas. Sin embargo, las ideas cambian y son necesarios procedimientos que permitan la reestructuración de la información disponible a la luz de la intuición. La perspicacia como enfoque que potencia el desarrollo y generación de ideas originales y apropiadas es un modo eficaz para ayudar al niño a producir el cambio y progresar en el desarrollo de los procesos de su pensamiento.

En el punto primero hemos pretendido fundamentar teóricamente la importancia que tiene enseñar explícitamente la creatividad desde los primeros niveles instruccionales. Entendemos que el profesor ha de cultivar y crear las condiciones óptimas que permitan pensar divergentemente, desarrollar la imaginación y despertar la curiosidad o gusto por seguir aprendiendo. Se incluyen también algunos criterios que ayudan al profesor y al alumno a juzgar si su pensamiento y producto puede ser considerado creativo: curiosidad, asunción de riesgos, complejidad, imaginación, fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y utilidad.

En el segundo punto se apuntan las principales habilidades del pensamiento creativo. Se indican algunas pautas sobre el modo en el que se pueden implementar en el curriculum. Es interesante destacar que el conocimiento procedimental (cómo se enfoca la resolución de tareas) hay que combinarlo con el conocimiento formal (contenidos de aprendizaje). Porque no se puede ser creativo si no existe conocimiento formal sobre el que transformar e introducir enfoques nuevos.

Cuando el conocimiento procedimental se enseña explícitamente, es conveniente que se incluyan las estrategias o procedimientos que ayudan al profesor y alumnos a lograr mayores cotas de creatividad. A modo de ejemplo apuntamos dos de las principales estrategias: la lluvia de ideas y la modificación de las mismas.





## Habilidades creativas como variables clave para la mejora cognitiva

Desde los primeros estudios realizados por Torrance,<sup>3</sup> Guilford<sup>4</sup> y Renzulli<sup>5</sup> se apunta la creatividad como una habilidad específica y diferenciadora del superdotado desde los primeros niveles instruccionales. Dicen estos autores que la creatividad, como esquema mental, influye en el modo que tiene el niño de enfocar globalmente su mundo. Se define, en sentido amplio, como la habilidad para percibir y producir cosas nuevas. La creatividad incluye el uso flexible de la inteligencia, el razonamiento y la perspicacia (o *insight*). La creatividad se manifiesta en la invención y creación de historias fantásticas. Los datos procedentes de los estudios realizados con superdotados demuestran que éstos pueden imaginar infinitas combinaciones de ideas y utilizar nuevos enfoques para resolver problemas.<sup>6</sup> A continuación vamos a comentar el interés y la importancia que tiene enseñar habilidades y estrategias creativas de *insight* y pensamiento productivo desde los primeros niveles escolares.

### ¿Por qué es interesante desarrollar la creatividad?

Las actividades incluidas en el programa de mejora creativa están estructuradas y diseñadas para enseñar al alumno a organizar y transformar la información, usando de manera flexible su inteligencia.<sup>7</sup> Las razones sobre la importancia de considerar la creatividad en la mejora cognitiva de los superdotados desde los primeros niveles instruccionales son:

- 1) Enseña a pensar y actuar de forma divergente. Implica introducir modos de enfocar los problemas y tareas de manera diferente. Se pretende que los alumnos desarrollen la capacidad divergente, considerando las tareas desde ángulos inusuales y produciendo muchas soluciones para los problemas.
- 2) Desarrolla la imaginación. Las tareas del programa se secuencian de forma que los niños necesitan pensar activa y divergentemente; esto exige enfrentarse a las tareas con una mente abierta y

<sup>3</sup> E. P. Torrance, *op. cit.*

<sup>4</sup> J. P. Guilford, *op. cit.*

<sup>5</sup> J. S. Renzulli, *What Makes Giftedness? Reexamining A Definition.*

<sup>6</sup> M. J., Renzulli, *et al.*, *New Directions In Creativity*; M., Karnes, *Parents And Teachers Nurturing The Gifted*; L., Reid, *Thinking Skills.*

<sup>7</sup> M. Karnes, *op. cit.*





activa para formar imágenes, establecer relaciones inusuales y representaciones novedosas.

- 3) Favorece la capacidad para establecer relaciones novedosas. Es también característico de las personas creativas establecer relaciones forzadas y novedosas. El niño creativo ve las conexiones que otros pasan por alto. Suele ser un buen combinador selectivo y su capacidad combinatoria le lleva a relacionar informaciones que, en principio, aparecen sin una relación visible.<sup>8</sup> Esta habilidad puede llevar a descubrimientos interesantes.
- 4) Agudiza la intuición. La perspicacia, intuición o *insight*, como lo denomina Sternberg, es la capacidad que muestran los superdotados para resolver problemas novedosos y no convencionales. Por tanto, incluir actividades que exijan riesgos intelectuales y establecer relaciones inusuales ayuda a desarrollar la flexibilidad y la elaboración, características ambas del pensamiento creativo.
- 5) Desarrolla la capacidad para realizar transformaciones. Las personas creativas pueden convertir la existencia normal en una vida especial y enriquecedora al ver posibilidades inesperadas.
- 6) Permite despertar la curiosidad. El afán de conocer y saber cada vez más libera ciertos mecanismos mentales de los niños creativos para buscar más conocimientos y satisfacer su curiosidad.
- 7) Favorece la capacidad para resolver problemas. Los niños creativos son capaces de enfocar los problemas sistemáticamente, pero mantienen, a su vez, una mente abierta y receptiva a diferentes soluciones posibles.
- 8) Enseña al niño a apreciar y tener sentido del humor. Los superdotados, desde muy niños, aprecian y generan situaciones graciosas. Suelen disfrutar creando acertijos y juegos de palabras.

## Creatividad y pensamiento productivo

La creatividad es una habilidad cuyo resultado requiere mucho trabajo y exige un cierto estado mental, consistente en una actitud de apertura y entusiasmo. Son cuatro las características, apuntadas por Willians<sup>9</sup> en sus estudios sobre superdotación, para definir la creatividad:

- 1) Curiosidad, es la tendencia que muestran los superdotados a revaluar lo que parece obvio, a mostrarse insatisfecho con lo conocido y a oponerse a hacer asunciones.

<sup>8</sup> R. J. Sternberg y T.I. Lubat, *op. cit.*

<sup>9</sup> F. E. Willians, *Classroom Ideas For Encouraging Thinking And Feeling.*





- 2) Asumir riesgos, es el deseo que tienen de probar algo nuevo, adivinar e incluso fracasar para intentarlo otra vez.
- 3) Complejidad, se define como la habilidad para comprender y apreciar ideas, problemas y soluciones intrincadas. Es también, gusto por desafiar la dificultad.
- 4) Imaginación, habilidad para utilizar todos los sentidos con el fin de generar imágenes, ideas y soluciones poco convencionales.

A estas cuatro características hay que añadir también los cuatro índices que nos ayudan a evaluar el producto creativo. Estos índices de evaluación han sido apuntados por expertos en el diseño y construcción de escalas de evaluación de la creatividad.<sup>10</sup> Los índices se concretan en:

- 1) Fluidez. Consiste en producir muchas ideas o productos. Los superdotados desde los primeros niveles del ámbito instruccional, suelen dar una larga lista de ideas cuando se les pide que piensen en puntos Positivos (P), Negativos (N) e Interesantes (I) sobre alguna cosa familiar.
- 2) Flexibilidad. Se define como la capacidad que manifiestan los superdotados para cambiar sus pautas de pensamiento; fundamentalmente evitan caminos y procedimientos normales.
- 3) Originalidad. Suele estar muy asociada con la creatividad. Los superdotados se caracterizan por sobresalir en la rareza de sus ideas.
- 4) Elaboración. Consiste en ampliar y embellecer los proyectos con ideas y detalles.

Los profesores pueden aprender formas de estimular a los niños para que sean curiosos, se arriesguen, disfruten con problemas y desafíos complejos y usen su imaginación. Promovemos estas características creando un ambiente receptivo y abierto, que anime a los niños a ejercitar su potencial creativo.

## Habilidades de pensamiento creativo

En este apartado recogemos algunas de las habilidades que trabajamos en el programa de mejora cognitiva referidas a las características e índices que definen el pensamiento creativo. El objetivo es enseñar a

---

<sup>10</sup> Sobre este tema, véase a Guilford, *Intelligence, Creativity And Their Education Implications*; De Bono, *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*; S. Clements et al., *Do-It-Your Self Critical And Creative Thinking*; P. Muncy, *Springboards To Creative Thinking*; L. Swartz, *Creative Capers*; y B. Wellner y J. Yoder, *Productive Thinking and Planning*.





los alumnos a generar nuevos procedimientos e ideas para solucionar problemas novedosos. El profesor interesado en introducir la línea de la mejora cognitiva en el aula —habilidades y estrategias de tipo cognitivo, psicosocial y de *insight*—, debería conocer los diferentes recursos, procesos, habilidades y actitudes y la forma de implementarlos en las disciplinas escolares (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales).

Las variables claves de la mejora cognitiva y creativa incluyen:

- 1) Conocimientos básicos. Se refiere a los conocimientos formales e información propia de las áreas curriculares, sin los cuales no se pueden pensar.
- 2) Habilidades. Procesos que se enseñan explícitamente y que ayudan a los alumnos a pensar eficazmente.
- 3) Motivación. Se relaciona con el clima del contexto escolar que permita al alumno pensar y defender sus ideas fundamentándolas en razonamientos sólidos.

Estas variables implican cuatro componentes propios de un aula cognitiva (definida como el contexto donde se favorece y fomenta el desarrollo del pensamiento crítico):

- 1) El profesor creará el clima idóneo donde se valore el pensamiento creativo.
- 2) El profesor aplicará estrategias y procedimientos para estructurar las interacciones en el aula, al objeto de favorecer el conocimiento compartido y la inteligencia repartida.
- 3) El profesor fomentará la metacognición mediante el modelado de los propios procesos de pensamiento, ayudando a los alumnos a ser conscientes de su propio pensamiento.
- 4) El profesor proporcionará instrucción explícita de las habilidades de pensamiento.

El programa de mejora cognitiva incluye habilidades cognitivas, psicosociales, creativas y de *insight* utilizadas en el aula. Los materiales se han desarrollado para cada habilidad y contienen la información que el profesor necesita para introducir la habilidad específica, proporcionándole unas directrices generales que permitan a los alumnos aplicarlas. Cada habilidad se ha de transferir y aplicar a las diferentes áreas del currículo.





Respecto a las habilidades recogidas en el programa hemos de puntualizar que se pretende reforzar el pensamiento creativo. Así, enseñamos a los alumnos a enfocar los problemas considerando los puntos Positivos (P), los Negativos (N), los aspectos Interesantes (I); todos los factores o variables, consecuencias, propósitos y puntos de vista diferentes que nos llevan a la solución de problemas no convencionales. Pretendemos enseñar habilidades de pensamiento creativo de manera que los alumnos sean productores de conocimientos, más que consumidores de los mismos. La instrucción explícita de habilidades de pensamiento creativo, conducirá a la producción divergente, al uso de habilidades superiores de pensamiento y al desarrollo de talentos variados y específicos.

## Bibliografía

- CLEMENTS, S. *et al.*, *Do-It-Your Self Critical And Creative Thinking*. Phoenix, Arizona, Kathy Kolbe Concept, Inc., 1983.
- DE BONO, E., *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona, Paidós, 1986.
- GUILFORD, J. P., *Intelligence, Creativity And Their Education Implications*. S. Diego, Cal. Knapp, 1968.
- KARNES, M., *Parents And Teachers Nurturing The Gifted*. Cicles Pines, Mnn., American Guidance Services (ags), 1987.
- MUNCY, P. *Springboards To Creative Thinking*. West Nyack. N. Y., The Center of Applied Reserch in Education, Inc., 1985.
- REID, L., *Thinking Skills*. Mansfield Center, Conn.: Creative Learning Press, Inc., 1990.
- RENZULLI, J. S., *What Makes Giftedness? Reexamining A Definition*, Phi Delta Kappa, 1978.
- RENZULLI M. J., F. B. GAY, L. SMITH *et al.*, *New Directions In Creativity*. Mansfield Center, Conn., Creative Learning Center Press, Inc., 1986.
- STERNBERG, R. J. y T. I. LUBART, *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona, Paidós, 1997.
- SWARTZ, L., *Creative Capers*. Sta. Bárbara Cal. The Learning Works, 1984.
- TORRAANCE, E. P., *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1962.
- WELLNER, B. y J. YODER, *Productive Thinking and Planning*. East Aurora, N. Y.: D:o:k: Publishers, 1985.
- WILLIAMS, F. E., *Classroom Ideas For Encouranging Thinking And Feeling*. Buffalo, D.O.K., 1970.





## Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes \*

María Alicia Zavala Berbena

Muchas han sido las definiciones, teorías y modelos explicativos del fenómeno de la superdotación y el talento. Con el fin de sistematizar y relacionar dichas conceptualizaciones, Mason y Mönks<sup>1</sup> propusieron una categorización de cuatro grupos fundamentales, a saber: modelos de capacidades que comprenden definiciones orientadas al rasgo; modelos orientados al rendimiento como resultado observable de la superdotación; modelos cognitivos; y modelos socioculturales en los que el ambiente tiene un gran impacto en el desarrollo de la superdotación. Basados en esta categorización, se presentan las propuestas más relevantes de cada grupo.

### Modelos de capacidades

Las conceptualizaciones basadas en las capacidades intelectuales han sido consideradas históricamente como los primeros intentos sistemáticos por definir las características de la superdotación. El representante más destacado de esta aproximación es Terman,<sup>2</sup> quien popularizó el concepto de CI [...]

Para Terman, el superdotado (gifted) era aquel sujeto con un CI elevado. En este sentido, sus primeras investigaciones asumían una concepción monolítica de la superdotación, al considerar que la inteligencia estaba determinada genéticamente y que era relativamente estable en el tiempo. Sin embargo, casi al final de su vida admitió que las variables no cognitivas de la personalidad, como pueden ser los intereses y el entorno social, juegan un papel predominante en el rendimiento.<sup>3</sup>

---

\* En María Dolores Valadez, Julián Betancourt y María Alicia Zavala. *Alumnos Superdotados y Talentosos*. México, Editorial Manual Moderno, 2006, pp. 4-25.

<sup>1</sup> Mason y Mönks, "Developmental Theories and Giftedness", en K. A. Sèller, F. J. Mönks, H. Passow (eds). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*.

<sup>2</sup> L. M. Terman, *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children, Genetic Studies of Genius. I*.

<sup>3</sup> L. M. Terman y M. H. Oden, *Genetic Studies Of Genius*.





Además de estas razones, el trabajo de Terman ha sido duramente criticado debido a su visión poco clara de los procesos que constituyen la inteligencia y al notable sesgo académico de la muestra con la que sustentó sus estudios.<sup>4</sup> Otro cuestionamiento parte de su visión meritocrática de la estructura social, basada en las diferencias individuales de la capacidad intelectual. Sus críticos sostienen que es ideal e irreal no sólo porque las manifestaciones de la inteligencia no son isomórficas sino que los seres humanos se desarrollan dinámicamente a través de la interacción con el ambiente.<sup>5</sup> [...]

Los modelos de capacidades, en general, al considerar la inteligencia como relativamente estable tiene la ventaja de poder realizar un diagnóstico temprano de las capacidades sobresalientes, definido sobre las bases objetivas de la medición psicométrica; asimismo, permiten investigar con tiempo otras variables relacionadas con los logros académicos.

Por otro lado, tienen la desventaja de concebir a la superdotación como una característica personal, casi de tipo innato, y la incapacidad de establecer puntos de corte entre el rendimiento normal y superior —cortes que finalmente resultan arbitrarios—. Otro de los inconvenientes de su propuesta radica en estar concentrados en las capacidades intelectuales, cuando se ha reconocido ampliamente la importante influencia de factores del terreno de las actitudes y la personalidad. Por último, al estar basados en instrumentos de medición de la inteligencia (en términos de CI), contienen la problemática de medición de la inteligencia como característica monolítica, así como la presencia del sesgo cultural, entre otros.

## Modelos orientados al rendimiento

Con el Modelo de los Tres Anillos, Renzulli<sup>6</sup> promovió la idea de erradicar el uso exclusivo de los tests de inteligencia como principal criterio para la identificación de niños superdotados y talentosos. Tal

<sup>4</sup> A. Castelló, “Conceptos de superdotación y modelos de inteligencia”, en Yolanda Benito (ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*.

<sup>5</sup> Mason y Mönks, *op. cit.*

<sup>6</sup> J. S. Renzulli, “What Makes Giftedness?”, en *Phi Delta Kappan*, 60, pp. 180-184, y “El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para una productividad creativa”, en M. Y. Benito (ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*.





propuesta significó un desafío para las tendencias dominantes en el campo de la época, cuando estos conceptos se hallaban ligados, exclusivamente, al enfoque psicométrico.

Según Renzulli, la superdotación comprende tres características personales: habilidad por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea. Estas cualidades están presentes en individuos que han manifestado alta proyección social a través de la solución original de problemas y, más todavía, en su búsqueda [...]

En su definición de superdotación, Renzulli insiste en la interacción de los tres grupos de características, afirmando que cualquier definición o conjunto de procedimientos de identificación que no preste la misma atención a los tres grupos ignora los resultados de investigaciones que se han hecho al respecto. Al definirlos, señala por lo tanto que los niños superdotados y talentosos son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto compuesto de características y que las aplican en cualquier área potencialmente válida de actuación humana.<sup>7</sup>

Otra de sus afirmaciones con respecto a la definición de superdotación es que la definición operacional debería ser aplicable a las áreas de acción socialmente útiles. De acuerdo con él, además de solaparse los tres anillos para definir la superdotación, debe darse una interacción entre estos últimos y cualquier área de actuación específica (tan variadas a la vez como música electrónica, cocina y ornitología).

En síntesis, el impacto de las ideas de este autor se condensa en tres aspectos importantes:

1. Llama la atención en las características necesarias para el desarrollo del potencial intelectual, destacando la creatividad y el compromiso con la tarea. Enfatiza que la interacción dinámica de estas características posibilita el desarrollo de conductas sobresalientes. Sin embargo, queda abierta la cuestión de si este grupo de características es el que representa más adecuadamente el desarrollo de comportamientos superdotados.
2. Alberga la posibilidad de que la superdotación sea potencial y no necesariamente sea comprobable en un momento determinado, puesto que surge y se manifiesta en diferentes momentos

<sup>7</sup> J. S. Renzulli, "El concepto de los tres anillos...".





y diferentes circunstancias y es una condición que puede ser desarrollada debido a que es dinámica y no estática. De esta forma, puede haber tanto niños como adultos potencialmente superdotados.

3. Sus conceptos en relación con la superdotación, especialmente su definición, se desarrollan desde una perspectiva educativa ampliamente vinculada con la práctica. Sus derivaciones tecnológicas se caracterizan por una mayor flexibilidad en los procesos de selección, como sugiriendo que se analice un amplio porcentaje de individuos que se consideren otras fuentes de “información de estatus” (por ejemplo, las nominaciones de profesores), mismas que, además, se pueden complementar con “información de acción” (esto es, la manera en que los estudiantes reaccionan ante las formas de estimulación).

De modo importante se debe subrayar que este autor, más que definir al sujeto superdotado, mostró las condiciones para generar comportamientos superdotados. Renzulli<sup>8</sup> sostiene que la superdotación se afirma en función del producto a que da lugar, más que tratarse de una cualidad personal.

Una posible desventaja de este modelo, observada por Maker y Nielson,<sup>9</sup> radica en que al enfatizar la presencia de los componentes necesarios para la realización de comportamientos superdotados, deja de lado la detección de alumnos superdotados con bajo rendimiento escolar, es decir, quienes no demuestran altos niveles de compromisos con la tarea y son desertores potenciales. Por esta razón el autor enfatiza, en las derivaciones prácticas, que la detección no ha de ser un momento estático en la vida escolar de un sujeto sino que se trata de un movimiento constante como el de una puerta giratoria en donde se dan diferentes circunstancias y opciones para acceder a los servicios de atención.

En conclusión, el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli hizo aportes significativos al campo de la superdotación y el talento. Entre ellos se destacan: la introducción de un concepto de superdotación más rico y complejo que el existente hasta entonces; el diseño de

---

<sup>8</sup> *Idem.*

<sup>9</sup> C. J. Maker, A. B. Nielson y J. A. Rogers, “Giftedness, Diversity and Problem-Solving”.





estrategias para la práctica que hoy en día tienen una amplia influencia, y la generación de proyectos de investigación prolíficos sobre los resultados obtenidos con sus modelos de enriquecimiento. Sin embargo, tienen todavía importantes puntos por resolver. Queda pendiente, al menos, el desarrollo del concepto de inteligencia y los aspectos implícitos de los procesos cognitivos que subyacen a los comportamientos superdotados, así como un análisis más detallado de la interacción de los tres componentes entre ellos mismos, y de éstos con el contexto social.

## Modelos cognitivos

Los modelos cognitivos intentan describir cualitativamente los procesos en la elaboración de la información. Desde su punto de vista, no interesa tanto el resultado como el camino para conseguirlo. Un importante exponente de esta aproximación es Robert Sternberg. Su modelo está enmarcado en una teoría de la inteligencia que se considera básica para comprender la superdotación: la Teoría Triárquica de la Inteligencia.<sup>10</sup> Esta teoría parte de la idea de que la inteligencia funciona en estrecha y compleja relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo; de esta forma, intenta enlazar cognición y contexto.

La Teoría Triárquica de la Inteligencia explica las relaciones del individuo con su entorno con base en tres conglomerados: la subteoría componencial, expone la relación entre la inteligencia y el mundo interno del individuo; la subteoría experiencial, que atiende la relación entre la inteligencia y la experiencia, o aplicación de los mecanismos mentales que van desde los muy novedosos hasta los muy familiares, lo que permite poner en relación la inteligencia con el mundo interno y externo; y la subteoría contextual, que explica la relación entre la inteligencia y el mundo externo del individuo. Se denomina triárquica porque utiliza las tres subteorías para explicar la conducta inteligente estableciendo, desde la globalidad de la teoría, una estructura jerárquica caracterizada por la división en las subteorías indicadas, mismas que a su vez se organizan en grupos sucesivamente menores pero que guardan estrechas conexiones unos con otros [...]

<sup>10</sup> R. J. Sternberg, *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*.





La teoría de la inteligencia de Sternberg permite comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de sujetos inteligentes, corroborando a su vez la complejidad de las diversas manifestaciones de la inteligencia, las que él señaló como inteligencia analítica, creativa y práctica, según destaquen unos u otros tipos de componentes intelectuales [...]

Sternberg<sup>11</sup> agrupó estas tres diferentes manifestaciones de la inteligencia en su Teoría sobre la Inteligencia Exitosa, donde centra su interés en ampliar los medios para identificar a los individuos de más alto potencial en la vida y no únicamente en la escuela [...]

La Teoría Triárquica de la Inteligencia, si bien es atractiva para los investigadores, en la práctica es complicada por la dificultad de diferenciar la postura jerárquica y la relación relativamente independiente entre los tres tipos de inteligencia. Sin embargo, la teoría ha tenido enorme influencia entre los especialistas del área ya que está basada en la investigación, recoge los puntos pendientes de la polémica general y específica de la inteligencia, y tiene una amplia capacidad para explicar las manifestaciones plurales de la conducta inteligente [...]

Además de su teoría triárquica de la inteligencia, Sternberg y Zhang<sup>12</sup> hicieron un aporte importante al campo que nos ocupa a través de la Teoría Pentagonal Implícita de la Superdotación. En dicha teoría, se propusieron captar y sistematizar las intuiciones de la gente acerca de lo que caracteriza a un superdotado.

Esta teoría propone que para considerar a un sujeto como superdotado éste necesita al menos cinco condiciones que fueron derivadas de la valoración intuitiva de un grupo entre los que se hallaban sujetos superdotados y “normales” cuyo juicio determinó el conjunto de atributos que los superdotados tienen en común. Estos criterios son los siguientes:

1. El criterio de excelencia, que se refiere a la superioridad del individuo en alguna dimensión o conjunto de dimensiones [...]

---

<sup>11</sup> R. J. Sternberg, *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*.

<sup>12</sup> R. J. Sternberg y Li-Fang Zhang, “What Do We Mean By Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory”, en *Gifted Child Quarterly*, 39.





2. El criterio de rareza, por el que ha de poseer un alto nivel en un atributo poco común con sus semejantes [...]
3. El criterio de productividad, mismo que sostiene que tales dimensiones evaluadas han de orientarse a la productividad [...]
4. El criterio de demostración, pues la superdotación ha de ser demostrada a través de pruebas válidas [...]
5. El criterio de valor, que quiere decir que para que una persona pueda considerarse superdotada ha de demostrar superioridad en alguna dimensión que sea apreciada en su entorno [...]

## Modelos socioculturales

Los teóricos del enfoque sociocultural afirman que la superdotación y el talento sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Explican que los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial. En ellos, según Mason y Mönks,<sup>13</sup> se considera el impacto tanto del microambiente social (familia, escuela, pares) como el macroambiente (el *Zeitgeist*, la situación económica, la orientación política, los valores y las creencias culturalmente dominantes). Entre los representantes de esta postura destacan Mönks,<sup>14</sup> con su Modelo de Interdependencia Triádica, y Tannebaum, con su Modelo de Aprendizaje Social.<sup>15</sup>

Entre sus múltiples aportes, Mönks propuso el Modelo de Interdependencia Triádica, en el que realizó una actualización del Modelo de los Tres Anillos de Renzulli<sup>16</sup> agregando el papel que juegan la familia, los compañeros y el colegio, así como el entorno social más inmediato y su relación con el rendimiento de los niños superdotados [...]

Tannebaum propuso que la superdotación debe superar la perspectiva psicológica, y que, para comprenderla, es necesario integrar a la perspectiva multifacética de este constructo la dimensión social del alumno. El autor insiste en que el enfoque del estudio de la superdotación debe ser más amplio, recogiendo tanto lo social como

<sup>13</sup> E. Mason y F. J. Mönks, *op. cit.*

<sup>14</sup> F. J. Mönks, "Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming", en F. J. Mönks y W. A. Peters (eds.), *Talent for the Future*.

<sup>15</sup> A. J. Tannebaum, *Gifted children: Psychological and Educational Perspectives*.

<sup>16</sup> J. S. Renzulli, "What Makes Giftedness?", en *op. cit.*





otras dimensiones psicológicas (p. ej., inteligencia y creatividad) y analizando la interacción que se da entre una y otras fuerzas.

Tannenbaum<sup>17</sup> define la superdotación como “el potencial (de los niños) para llegar a lograr relaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética”.<sup>18</sup> Su sentido en la superdotación de niños es el de una promesa. De modo más específico: para cristalizar las cualidades potenciales se requiere no solo de capacidad, sino también de atributos personales auxiliares, junto con experiencias enriquecedoras y otros factores fortuitos (oportunidades que la vida ofrezca).

Desde su punto de vista, la excelencia es generada por dos amplias categorías de capacidad: destrezas para producir materiales o ideas nuevas e importantes; y destrezas para mostrar sus productos o servicios de un modo brillante, ante audiencias prestigiosas [...]

Tannenbaum<sup>19</sup> propuso cuatro tipos de talento, en función de cómo la sociedad los clasifica. Estos pueden ser: raros, adicionales, de cierto nivel y anómalos [...]

El Modelo Psicosocial de la Superdotación de Tannenbaum<sup>20</sup> toma en cuenta cinco factores esenciales en la determinación y definición de la superdotación. Su definición también es conocida como definición estrella. De modo muy peculiar, Tannenbaum hace corresponder a su modelo factores estáticos y factores dinámicos. Los factores estáticos denotan el estatus individual generalmente relacionado con un grupo normativo u otro criterio externo. Los factores dinámicos, por su parte, se refieren a los procesos del funcionamiento humano y de los contextos situacionales en los que se manifiesta la conducta individual [...]

Los cinco factores propuestos por Tannenbaum en su Modelo Psicosocial de Filigrana son:

---

<sup>17</sup> A. J. Tannenbaum, *vid. supra* n. 14.

<sup>18</sup> A. J. Tannenbaum, “The Meaning and Making of Giftedness”, en N. Colángelo y G. A. Davis, (eds.), *Handbook of Gifted Education*.

<sup>19</sup> A. J. Tannenbaum, “Giftedness. A Psychosocial Approach”, en R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*.

<sup>20</sup> *Idem*.





1. Capacidad Intelectual: Se refiere al nivel intelectual que posee el sujeto. Implica la capacidad de resolución de problemas, así como su razonamiento y forma de enfrentar las nuevas situaciones [...]
2. Capacidades Especiales: Se refiere a las capacidades, habilidades o aptitudes específicas que poseen algunos niños en distintas áreas. Desde el punto de vista estático, se admite que algunas aptitudes o capacidades estarán más completamente desarrolladas que otras, especialmente en individuos superdotados [...]
3. Factores no intelectuales: Este factor se refiere a variables personales tales como: compromiso con la tarea, necesidad de logro, autoconcepto, fortaleza del ego y otros similares que intervienen en la realización superdotada [...]
4. Factores ambientales: Son factores del contexto social que en su situación ideal nutren y maduran las habilidades de la superdotación. Entre estos factores se destacan la familia, la escuela, la comunidad y la cultura; todos ellos, diferentes para cada sujeto particular [...]
5. Factores fortuitos: Se refieren a la suerte y oportunidades que tienen las personas de desarrollar sus capacidades y lograr éxito en sus empresas [...]

Cada uno de estos factores constituye un requisito necesario para un rendimiento alto y ninguno de ellos es suficiente por sí solo para superar la carencia o inadecuación de los otros. Desde esta perspectiva, las categorías son denominadores comunes que siempre están representadas de algún modo con la superdotación, no importa cómo se manifiesten. Aunque los niveles de presencia de los factores puedan variar dependiendo del talento del que se trate, el factor debe estar presente y en cantidad suficiente, ya que cuatro de ellos no compensarían una deficiencia en el quinto.

En pocas palabras, este modelo afirma la importancia de los factores tanto personales como sociales en la determinación y el reconocimiento de los sujetos sobresalientes [...]

Por otra parte, Tannenbaum<sup>21</sup> define la creatividad como un conjunto de capacidades intelectuales y de factores de personalidad que, unidos, dan origen a productos creativos en las más diversas ramas de las ciencias y letras. La creatividad no aparece de forma explícita en su modelo porque es consecuencia de la combinación de otros aspectos,

---

<sup>21</sup> *Idem.*





entre los que destacan tres: habilidad general, habilidades específicas y motivación. Esta última es la que impulsará al sujeto hacia metas más elevadas y adecuará los medios y la energía para conseguirlas, lo hará capaz de adaptarse y modificar los principios con relación a situaciones novedosas [...]

Una característica que llama la atención en su modelo es la propuesta de las dimensiones estáticas y dinámicas en cada uno de los cinco factores. Esto, desde luego, ayuda a tener una concepción más vital de la realización superdotada y le da un mayor poder explicativo.

El Modelo de Filigrana de Tannembaum<sup>22</sup> es uno de los más completos puesto que incluye factores relevantes de la realización superdotada, señalados por la investigación sobre la temática disponible en su momento. Su principal contribución ha sido explicar el rol que juegan factores sociales y ambientales poco atendidos hasta ese entonces (especialmente la familia) en el estudio acerca de la superdotación [...]

## Conclusiones

Los modelos teóricos analizados nos aportan un conjunto de elementos básicos para la comprensión de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes: la inteligencia y las habilidades específicas como factores comunes, mas no suficientes; las múltiples manifestaciones de este fenómeno en diversas áreas de la conducta humana; el papel que juega el contexto social en el desenvolvimiento de las capacidades individuales; y la coalescencia.

1. La inteligencia y las habilidades específicas como factores comunes mas no suficientes. Se destaca la presencia de estos componentes como constantes indispensables en los modelos teóricos de la superdotación y el talento; además, hay un acuerdo implícito en que su presencia por sí sola no es suficiente, pues se requiere de factores motivacionales y de personalidad que condicionan a mediano y largo plazo las manifestaciones sobresalientes.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> A. J. Tannembaum, "The Meaning and Making of Giftedness", en *op. cit.*

<sup>23</sup> Luz F. Pérez, Pilar Domínguez Rodríguez y Olga Díaz Fernández, *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*.





2. Las múltiples manifestaciones de este fenómeno en diversas áreas de la conducta humana. Las propuestas analizadas ponen énfasis en que las aptitudes sobresalientes pueden revelarse en múltiples y variados aspectos o áreas que desde luego son relativas cultural y geográficamente [...]
3. El papel que juega el contexto social en el desenvolvimiento de las capacidades individuales. Aunque el factor social no se halla explícito en todos los modelos, los autores revisados han reconocido la importancia que tienen los aspectos macro y microsociales como catalizadores de los recursos intelectuales personales. Aún más, la posibilidad de reconocer a un sujeto superdotado, talentoso o con aptitudes sobresalientes depende del contexto en el que se ubique, de los componentes clave que se consideren en su concepción, de los recursos disponibles e incluso de la política educativa.
4. La coalescencia. Otro de los aspectos comunes entre los modelos teóricos es la idea de que las manifestaciones sobresalientes, en la combinación de variables de distinta naturaleza, responden al principio de coalescencia. Es decir, se necesita un nivel mínimo de cada uno, ya que la presencia de uno no se compensa con la presencia del otro<sup>24</sup> [...]

Por último, se puede concluir que no hay una teoría ampliamente aceptada, sino que más bien piezas o trozos de teorías con apoyo empírico moderado, a partir de las cuales se establecen diferencias entre capacidades individuales y, en consecuencia, derivaciones tecnológicas para su cultivo, aun cuando no hay un consenso respecto del constructo.

De acuerdo con Izquierdo,<sup>25</sup> se requiere de una teoría general amplia y satisfactoria; no se trata de encontrar una teoría ecléctica que abarque diversas teorías parciales o ámbitos de la superdotación o el talento, sino una teoría general de la que se puedan deducir hipótesis provechosas y métodos diagnósticos apropiados.

## Bibliografía

CASTELLÓ, A., “Conceptos de superdotación y modelos de inteligencia”, en Yolanda Benito (ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. España, Amarú Ediciones, 1996.

IZQUIERDO, A., entrevista realizada en la Universidad Complutense de Madrid, 2002.

---

<sup>24</sup> *Idem*.

<sup>25</sup> A. Izquierdo, entrevista.





- MAKER, C. J., A. B. NIELSON, J. A. ROGERS, “Giftedness, Diversity and Problem-Solving”, en *Teaching Exceptional Children*, 27, 1994.
- MASON, E. y F. J. MÖNKS, “Developmental Theories and Giftedness”, en K. A. SÉLLER, F. J. MÖNKS y H. PASSOW (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Inglaterra, Pergamon Press, 1993.
- MÖNKS, F. J., “Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming”, en F. J. MÖNKS y W. A. PETERS (eds.), *Talent for the Future*. Holanda, Van Gorcum, 1992.
- PÉREZ, LUZ F., Pilar DOMÍGUEZ RODRÍGUEZ y Olga DÍAZ FERNÁNDEZ, *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Salamanca, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Centros Educativos, 1998.
- RENZULLI, J. S. “What Makes Giftedness?”, en *Phi Delta Kappan*, 60, 1978.
- RENZULLI, J. S., “El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para una productividad creativa”, en M. Y. Benito (ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. España: Amarú, 2000.
- STERNBERG, R. J. y Li-Fang ZHANG, “What Do We Mean By Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory”, en *Gifted Child Quarterly*, 39, 1995, pp. 88-94.
- STERNBERG, R. J., *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, EUA, Cambridge University Press, 1985.
- STERNBERG, R. J., *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*, España, Paidós, 1997.
- TANNEMBAUM, A. J., “Early Signs Of Giftedness: Research And Commentary”, en P. S. KLEIN y A. J. TANNEMBAUM, (eds.), *To Be Young And Gifted*. EUA, Ablex Publishing Corporation, 1992.
- TANNEMBAUM, A. J., “Giftedness. A Psychosocial Approach”, en R. J. STERNBERG y J. E. DAVIDSON (eds.), *Conceptions of Giftedness*. EUA, Cambridge University Press, 1986.
- TANNEMBAUM, A. J., “The Meaning and Making of Giftedness”, en N. COLÁNGELO y G. A. DAVIS, (eds.), *Handbook of Gifted Education*. EUA, Allyn and Bacon, 1997.
- TANNEMBAUM, A. J., *Gifted children: Psychological and Educational Perspectives*, EUA, MacMillan, 1983.
- TERMAN, L. M., *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children, Genetic Studies of Genius. I*, EUA, Stanford University Press, 1925.
- TERMAN, L. M. y M. H. ODEN, *Genetic Studies Of Genius*, EUA, Stanford University Press, 1959.





## Conceptualización del alumno con aptitudes sobresalientes\*

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes *campos del quehacer humano: científico tecnológico, humanístico social, artístico y/o acción motriz*. Estos alumnos, por presentar *necesidades específicas*, requieren de un contexto *facilitador* que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad.

En seguida, se atienden algunos de los componentes más importantes implicados en la definición.

### Aptitudes

Por aptitudes entendemos las capacidades naturales de los individuos, que se desarrollan como fruto de experiencias educativas en la familia, en la escuela o en la comunidad y que, en condiciones adecuadas, permiten funcionar con dominio y eficacia para satisfacer las exigencias planteadas por el grupo social y educativo de referencia, en por lo menos un campo de la actividad humana. Se considera que son naturales, no por haber sido heredadas —aunque, en parte puedan serlo— sino porque se encuentran presentes en los alumnos con aptitudes sobresalientes, a pesar de que éstas no hayan sido formadas sistemáticamente en la escuela o fuera de ella.

Cuando se observa a los alumnos es evidente que algunos presentan cierta(s) aptitud(es) sobresaliente(s) a diferencia de sus compañeros. Algunos son hábiles en la resolución de juegos matemáticos; otros, destacan en actividades que tienen que ver con el uso del lenguaje; otros más, demuestran ser hábiles en la solución de conflictos entre sus compañeros. A pesar de que estos alumnos no hayan sido formados más allá de los contenidos revisados en su escuela, algunos de ellos muestran facilidad y disposición para realizar ciertas actividades.

\* Fragmento de “Enfoque de la propuesta de intervención educativa”, en *Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, SEP, SEB, DGDGIE (en prensa).





Por otra parte, las aptitudes tienen un carácter dinámico, de modo que en un contexto facilitador pueden desarrollarse o, por el contrario, inhibirse, si no se cuenta con las condiciones adecuadas. En algunas ocasiones, suele suceder que las aptitudes no se hallen manifiestas en los momentos iniciales del curso escolar, ya que pueden revelarse u ocultarse en distintos momentos y situaciones.

### Capaces de destacar significativamente

En cuanto a la capacidad de destacar significativamente, en la definición se refiere a la manera en que un alumno expresa una o más habilidades que pueden ser observadas de forma cualitativa y/o cuantitativa, tanto en sus desempeños como en sus productos, siempre teniendo como referencia un contexto determinado. Destacar cualitativamente se relaciona con la manera como se realiza una actividad o producto; implica disponer de recursos y estrategias múltiples que permitan una acción combinada de los mismos, lo que se traduce en una forma pertinente y especial de expresar las aptitudes, distinguiéndose del resto. Destacar cuantitativamente se refiere a una diferencia claramente superior en cuanto al nivel de aptitud, que por lo común, aunque no de manera exclusiva, se determina a través de procedimientos formales.

### Grupo social y educativo

Respecto al grupo social y educativo, nos referimos al contexto específico en donde se desenvuelve el alumno (familia, escuela, grupo escolar y comunidad). En el momento de la detección, el grupo social y educativo del alumno son un punto de referencia muy importante para valorar el grado en que el alumno sobresale, comparado con sus compañeros de clase. Igualmente, se deben tener en cuenta las condiciones de su contexto social y cultural, ya que constituyen un marco para la comprensión de los resultados alcanzados.

### Campos del quehacer humano

El campo científico-tecnológico es un ámbito muy amplio en el que se incluyen las áreas lógico-matemáticas: física, química, biología y geografía, entre otras. Es importante considerar que estas áreas de dominio pueden ser complejas o simples, según el número de habilidades o aptitudes comprometidas en su manifestación. Por ejemplo, la biología, al ser un área compleja, requerirá de la combinación de las siguientes aptitudes: aptitud verbal + aptitud lógico-matemática + aptitud creativa.





El campo humanístico-social contempla las áreas de las ciencias sociales, educación cívica y ética, entre otras, y se refiere a aspectos como el estudio de la cultura (ideales, valores, religión, creencias, tradiciones), los acontecimientos y problemas sociales. Esta capacidad comprende la inteligencia interpersonal, que se refiere a la capacidad para discernir y responder a sentimientos y motivaciones de otros; y la inteligencia intrapersonal, que es la capacidad que nos permite formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizarlo para desenvolvernos de manera eficiente en la vida. Se fundamenta en tres capacidades: capacidad de percibir las propias emociones, capacidad de controlarlas y capacidad de motivarse a sí mismo.

Dentro del campo artístico se incluyen la expresión (posibilidad de manifestar de forma personal las experiencias, lo que uno piensa y siente) y apreciación (relacionada con el desarrollo de la mirada y de la escucha, integrando capacidades perceptuales y reflexivas con la sensibilidad y emotividad) de las siguientes áreas: musical, corporal y danza, plástica (dibujo, pintura, escultura, grabado) y teatro. Se refiere a la manifestación del gusto, la sensibilidad, el disfrute, la habilidad, la destreza y/o facilidad en la expresión de los lenguajes mencionados.<sup>1</sup>

El campo de acción motriz comprende expresiones de la actividad física como los juegos motores, las actividades físicas y los deportes educativos, las cuales tienen que ver tanto con la estimulación y mejora de aptitudes cognitivas, motrices y físicas, como con la adquisición y desarrollo de actitudes adecuadas en los ámbitos afectivo y social.<sup>2</sup>

## Necesidades específicas

Como lo marca la conceptualización, los alumnos con aptitudes sobresalientes pueden presentar necesidades educativas específicas de diferente índole, debido a sus características personales —tales como conocimiento sobre uno o varios temas, vocabulario e intereses marcadamente diferentes que el resto de sus compañeros—; requerimientos que, si no se atienden oportunamente, pueden derivar en necesidades educativas especiales. Por ejemplo, si el docente no interviene adecuadamente, puede resultar que los compañeros del alumno lo perciban de una manera negativa y lo rechacen; se pueden propiciar

<sup>1</sup> *Libro para el maestro. Educación Artística Primaria*, pp. 9-13.

<sup>2</sup> *Fichero de actividades. Educación Física. Primer ciclo*, p. 7.





conductas antisociales que lo conviertan en un alumno retraído y con pocos amigos. Por otra parte, si el maestro o los padres de familia sobrevaloran sus capacidades, éste puede sentirse presionado, crearse expectativas más elevadas y, a su vez, frustraciones. Para conocer las necesidades educativas especiales que puedan presentar estos alumnos es indispensable realizar un proceso de evaluación psicopedagógica, y para satisfacer las necesidades específicas que se identificaron se elaborará una propuesta curricular adaptada para cada uno de los alumnos evaluados, a la que se le dará seguimiento puntual a lo largo del año escolar (dichos procesos: evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada, se abordarán más adelante). Cabe mencionar que la intervención del servicio de apoyo de educación especial forma parte de los recursos que se consideran para satisfacer las necesidades de estos alumnos.

### Contexto facilitador

Las aptitudes sobresalientes, para ser expresadas, requieren de un contexto facilitador que implica un manejo adecuado de las condiciones del entorno social, familiar y educativo, de manera que favorezcan la potenciación de las capacidades. Para cumplir su función, el contexto debe ser desafiante para el alumno, es decir, que esté planteado de tal forma que le represente un reto estimulante e interesante a resolver, y no que sea fácil o imposible de solucionar de forma que ocasione frustración, desmotivación o desinterés. Por lo tanto, requiere que se incorporen al proceso educativo mayores recursos o apoyos diferentes, como pueden ser diversos materiales didácticos y tecnológicos, que no necesariamente implican un alto costo; recursos humanos en donde se involucren especialistas, profesores y padres de familia en un trabajo colaborativo y coordinado, y recursos metodológicos, como estrategias pedagógicas específicas, que le permitan desarrollar plenamente sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la comunidad.

Igualmente, este contexto debe fortalecer el trabajo coordinado y conjunto, pertinente y constante entre la escuela, la sociedad y la familia. El contexto de trabajo educativo debe contemplar el enriquecimiento y la diversificación de las experiencias a partir del conocimiento que se tenga acerca de las características tanto de los alumnos como del maestro. Un aspecto importante que debe caracterizar a un contexto facilitador es el vínculo que la escuela establezca con el entorno, de tal manera que aquellas instituciones o personas físicas que estén en





disposición de colaborar en el desarrollo de potencialidades participen con la aplicación de programas específicos con los alumnos y alumnas que presenten aptitudes sobresalientes. Un medio para propiciar este tipo de apoyos puede ser la tarea de sensibilización e información a la comunidad.

### Bibliografía

*Fichero de actividades. Educación Física. Primer ciclo*, México, SEP, SEBYN, DGMME, 2003.

*Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*. México, SEP, SEBYN, DGMME, 2002.





## Conceptualización de las aptitudes sobresalientes\*

### Aptitud sobresaliente: intelectual

La aptitud intelectual es la disposición de un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros, propios de tareas intelectuales.<sup>1</sup> Por lo general, estos alumnos pueden dar fácilmente soluciones adecuadas a las pruebas de inteligencia, que constituyen una de las formas más efectivas para su identificación.

Esta aptitud puede expresarse en forma de aptitud académica, ya que los alumnos con talento intelectual tienen alto potencial de aprendizaje, especialmente en áreas de su interés; aunque no se descarta la posibilidad de que puedan tener un rendimiento por debajo de sus posibilidades debido a la influencia de otros factores, por ejemplo, la carencia de un ambiente escolar estimulante y adecuado.

La aptitud académica es compleja ya que se combinan elevados recursos principalmente de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria, mismos que permiten el almacenamiento y la recuperación de cualquier tipo de información necesaria para tener éxito en la adquisición de contenidos escolares. Todo material que tenga lógica interna puede ser aprendido por los alumnos con esta aptitud intelectual.

Algunas de las aptitudes de este tipo que más estudios han generado son dos: la aptitud verbal y la aptitud matemática.

La aptitud verbal se manifiesta por la habilidad en la representación y manipulación de material lógico y verbal. Se refleja en la habilidad para comunicarse efectivamente a través de las palabras.

---

\* Fragmento de “Enfoque de la propuesta de intervención educativa”, en *Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, SEP, SEB, DGDGIE (en prensa).

<sup>1</sup> M. Martínez y A. Castelló, “Los perfiles de la excepcionalidad intelectual”, en Sandra Castañeda Figueiras (ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, pp. 251-266.





Estos alumnos tienen una buena capacidad de comprensión general, a menudo con buenos resultados escolares; sin embargo, pueden requerir de mayor esfuerzo cuando se trata de trabajar con información en la que predomina otro tipo de representaciones, ya sea de tipo matemático o espacial-figurativo.

La aptitud matemática se caracteriza por la habilidad en el manejo de recursos para la representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas; generalmente aparece vinculada con la aptitud lógica. Esta configuración intelectual manifiesta la tendencia a representar cuantitativamente todo tipo de información, sea matemática o no.<sup>2</sup> Estos alumnos obtienen buenos resultados en las áreas escolares en las que se ponen en juego sus aptitudes matemáticas ya que sus capacidades les auxilian en la comprensión lógica de diversos materiales escolares; sin embargo, pudieran tener bajo rendimiento en algunas materias escolares, principalmente por la falta de interés en contenidos no relacionados con las matemáticas.

### **Aptitud sobresaliente: creativa**

La aptitud creativa es la capacidad para producir un gran número de ideas, diferentes entre sí y poco frecuentes, lo que se concreta en la generación de productos originales y novedosos como respuesta apropiada a las situaciones y problemas planteados por el medio.

Actualmente se reconoce que la creatividad es el resultado de una combinación de recursos intelectuales y características de personalidad. Entre los primeros se encuentran un estilo de pensamiento divergente, que propicia respuestas fuera de lo común o esperado; así, por ejemplo, los alumnos creativos son capaces de encontrar una serie de usos poco convencionales para un objeto. Entre las características de personalidad se habla de sujetos independientes, intrépidos, con sentido del humor y que toleran bien la ambigüedad; esta capacidad de tolerancia les permite funcionar bien en situaciones ambiguas, poco estructuradas, sobrellevando dichas situaciones hasta alcanzar las metas esperadas.

Entre los procesos cognoscitivos implicados en la creatividad se destacan los siguientes: *fluidez, flexibilidad y originalidad*.

<sup>2</sup> *Idem.*





La *fluidez* se refiere a la cantidad de información, ideas o productos generados a partir de una situación o problemática planteada; por ejemplo, en un grupo escolar, al hacer una pregunta, habrá alumnos que se limiten a contestar lo necesario; sin embargo, otros darán más de una respuesta al cuestionamiento. Lo importante, entonces, es reconocer e identificar que un alumno con aptitudes sobresalientes creativas puede dar un número amplio de respuestas, ideas o soluciones alternativas ante diversas situaciones que se le presenten.

La *flexibilidad* indica la variedad de respuestas que pueden ofrecerse ante determinado hecho o situación; por ejemplo, al abordar un problema, el alumno creativo tiene la posibilidad de observarlo desde diferentes puntos de vista, lo que propiciará el desarrollo de distintos procedimientos para su solución.

La *originalidad* se refiere al tipo de ideas que pueden expresarse en diferentes momentos, situaciones, tareas o temas de que se trate. La característica principal de la originalidad se refiere al tipo de respuestas únicas y poco comunes. Por ejemplo, ante la solicitud de realizar una cierta actividad o problema, la mayoría dará respuestas convergentes (usuales y esperadas) para cumplir la demanda; sin embargo, habrá quien produzca una serie de ideas poco comunes, diferentes al grupo de referencia, involucrando una serie de elementos que el grupo en general no considera necesarios ni importantes, pero que para el alumno creativo sí lo son.

Los alumnos con aptitud creativa no destacan necesariamente en otras áreas; de acuerdo con la Teoría del Umbral de Renzulli, requieren de una dosis de inteligencia promedio para ejercer sus aptitudes creativas. Estos alumnos, en ocasiones, pueden presentar bajo rendimiento escolar, ya que suelen comprender y procesar la información de manera distinta a la que se les plantea en el contexto escolar. Muchas veces sus respuestas son distintas a las que el profesor lógicamente esperaría y un profesor que no está bien orientado podría suponer que se trata de respuestas provocativas o mal intencionadas; por ello, es fundamental que los maestros reciban la orientación necesaria para trabajar con estos alumnos.

El talento creativo puede reflejarse en diversas áreas tanto artístico-creativas como intelectuales. Considerando lo anterior, podemos tener excelentes ejemplos de talento creativo en la música, en la pintura, en la literatura, etcétera. Sin embargo, una aptitud creativa aunada a





una dosis alta de talento intelectual puede derivar en creatividad de carácter científico-tecnológico, propia de investigadores pertinentes y productivos, altamente demandados por nuestra sociedad. Por último, se subraya que la expresión de talento creativo sólo es posible dadas las condiciones necesarias de una preparación oportuna y adecuada y en el marco de un contexto facilitador.

### **Aptitud sobresaliente: socioafectiva**

La aptitud socioafectiva es la habilidad para establecer relaciones adecuadas con otros, a partir del manejo y la comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Son alumnos que destacan por su habilidad para convivir con los demás, sean compañeros o adultos.

Sus recursos generalmente se encuentran unidos a excelentes capacidades de comunicación y adaptación social. Es posible que el resto de sus capacidades intelectuales sean de nivel promedio, ya que la capacidad intelectual por sí misma no es un factor determinante para destacar en lo social.

Una de las formas especiales de manifestación de las aptitudes socioafectivas es la capacidad comunicativa, patente por el tacto social y la empatía en el manejo de las relaciones con otros. Son alumnos que saben escuchar y responder apropiadamente a las necesidades de los demás, sean sus iguales o no. Son simpáticos, joviales, controlan sus emociones y tienen facilidad para hacer amigos y conservarlos.

El liderazgo es otra de las principales manifestaciones de conducta social originada en la inteligencia de tipo social, y aunque se reconoce que tiene un componente situacional —pudiendo darse el caso de que los líderes emerjan o no, en distintos ambientes—, no se descarta el valor de las características humanas en este fenómeno. En los líderes se reconoce a los individuos a quienes los demás respetan y siguen. Un líder, según Gardner,<sup>3</sup> sólo tendrá oportunidades de alcanzar éxito si puede persuadir a otros con su comunicación, si comprende las necesidades de otros y puede encauzar su propia energía o la de los demás en la construcción de una idea o proyecto, e influir directa o indirectamente en el logro de metas.

<sup>3</sup> Howard Gardner y Emma Laskin, *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*.





Los componentes intelectuales de la aptitud sobresaliente socioafectiva están relacionados con lo que Gardner,<sup>4</sup> en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, denominó como inteligencias intrapersonal e interpersonal. Desde esta teoría, la inteligencia intrapersonal se define como el conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernos de manera eficiente en la vida; la inteligencia interpersonal, en cambio, sugiere el entendimiento profundo de los demás, y para lograrlo se sustenta en el desarrollo de la empatía, entendiendo a ésta como la capacidad de reconocer y comprender la situación en la que se encuentra el otro, en su justa dimensión emocional y de comportamiento.

Finalmente, es importante subrayar que las habilidades implícitas en el talento socioafectivo requieren, para su desarrollo óptimo, un espacio social adecuado que les permita a los alumnos desenvolverse e interactuar con soltura y claridad en el amplio contexto educativo, social, familiar y/o cultural.

## Bibliografía

- GARDNER, Howard, *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. 2<sup>a</sup> ed. Sergio Fernández Everest (Trad.) México, FCE, 2001.
- GARDNER, Howard y Emma LASKIN, *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Barcelona, Paidós, 1998.
- MARTÍNEZ, M. y A. CASTELLÓ, “Los perfiles de la excepcionalidad intelectual”, en Sandra CASTAÑEDA FIGUEIRAS (ed.), *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la Práctica*. México, Manual Moderno, 2004.

---

<sup>4</sup> Howard Gardner, *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*.





## Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes\*

Ofrecer una respuesta educativa a la diversidad de alumnos en las escuelas tiene grandes implicaciones. En la atención específica de los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes actualmente se tienen diversos estudios con el fin de obtener mayor información de esta población y, en esta misma medida, que sea posible configurar pautas de intervención educativa que respondan a sus particularidades. Diversos estudios señalan algunos mitos que la familia, los maestros y la comunidad en general poseen acerca del alumno con aptitudes sobresalientes;<sup>1</sup> uno de éstos es pensar que, al ser un alumno que destaca no presenta dificultades o no requiere de apoyos complementarios para su atención educativa.

Aun cuando los alumnos pueden destacar en una o más áreas del currículo escolar, es posible que también presenten necesidades educativas especiales. Esto se debe, principalmente, a que no reciben los recursos y apoyos necesarios para cubrir sus necesidades educativas específicas; a que el enfoque educativo asumido en la escuela no contempla dentro de su proyecto escolar la atención educativa de esta población; a la dinámica y el clima de trabajo del aula, como el tipo de relaciones sociales que se establecen entre sus compañeros y el maestro que no favorece a estos alumnos; y a la planeación del docente que no contempla las inquietudes, intereses y el perfil de aprendizaje de los alumnos con aptitudes sobresalientes en las actividades diarias. La consecuencia de esto es que los alumnos que presentan estas características no desarrollan su potencial sobresaliente como podrían hacerlo y manifiestan un rendimiento escolar muy por debajo de sus posibilidades.

En este sentido, es común que un alumno con aptitudes sobresalientes, que recibe una enseñanza basada en contenidos que ya domina,

---

\* Fragmento de “Enfoque de la propuesta de intervención educativa”, en *Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, SEP, SEB, DGDGIE (en prensa).

<sup>1</sup> Para profundizar en el tema, se recomienda consultar: Miguel Ángel López Carrasco, *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*, pp. 89-99.





se aburra y no muestre interés, ni motivación alguna por continuar aprendiendo; por ejemplo, si es un alumno con aptitudes creativas y/o artísticas y el trabajo cotidiano no le brinda oportunidades de experimentación en las que pueda expresar y comunicar sus emociones e ideas, es muy posible que pierda todo interés, manifestándolo de diferentes maneras en el salón de clase, ya sea a través de conductas negativas para todo el grupo, distraendo la atención de los compañeros y/o anulando su interés por seguir participando.

Al conceptualizar a los alumnos con necesidades educativas especiales resulta trascendente considerar que las dificultades que presenta un alumno para aprender tienen un carácter interactivo con el medio; es decir, las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros, y los recursos disponibles en la escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos y desarrollo de habilidades establecidos en el plan y programas de estudio; por lo tanto, requiere de mayores y diferentes recursos profesionales, materiales, arquitectónicos o curriculares. Las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con factores como el ambiente social y familiar donde se desenvuelve el alumno o alumna, el ambiente escolar en el que se educa y las condiciones individuales que presenta el propio alumno;<sup>2</sup> de ahí la importancia que durante la evaluación psicopedagógica se realice una observación minuciosa de las condiciones que rodean a un determinado alumno.

El hecho de que un alumno o alumna con aptitudes potencialmente sobresalientes o sobresalientes presente necesidades educativas especiales, interfiriendo en el desarrollo y manifestación de todas sus habilidades, se debe, en muchas ocasiones, a la rigidez y escasa diversificación de la práctica docente y del trabajo cotidiano de la escuela, ya que el currículo regular no siempre contempla una adecuación a las necesidades y posibilidades educativas del alumno o alumna con aptitudes sobresalientes.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> I. García Cedillo, I. Escalante Herrera, M. C. Escandón Minutti, *et al.*, *op. cit.*, pp. 50-52.

<sup>3</sup> Luz F. Pérez, Pilar Domínguez y Olga Díaz Fernández, *El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores*, pp. 134-135.





La atención del alumno con aptitudes sobresalientes, al igual que la del alumno que presenta otro tipo de necesidades educativas especiales, implica la presencia indispensable de ciertas acciones como la planeación y ajustes a la misma, que respondan a las posibilidades de actuación del propio maestro y de los alumnos, y al desarrollo de estrategias metodológicas diversificadas que, en conjunto, redunden en la construcción de un contexto educativo caracterizado por ser un espacio estimulante para el aprendizaje.

El alumno con aptitudes sobresalientes formará parte de una comunidad educativa en la que se aprecie, respete y potencie la riqueza que conlleva la diversidad presente entre los alumnos, entre los maestros y entre las familias.

Por otra parte, la familia representa una oportunidad para que el proceso educativo en el que la escuela se encuentra inmersa pueda continuar y fortalecerse dentro y fuera de este espacio, a través de su participación activa.

Finalmente, el papel que juega el entorno social en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes significa que distintas personas, externas a la escuela, puedan participar en la elaboración de proyectos que busquen contribuir en el desarrollo máximo de las potencialidades personales y, a su vez, propiciar que se realicen importantes aportaciones al desarrollo de la comunidad y del país.

## Bibliografía

- LÓPEZ CARRASCO, Miguel Ángel, *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. Trillas, México, 2002.
- GARCÍA CEDILLO, I., I. ESCALANTE HERRERA, M. C. Escandón Minutti et al., *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, SEP/ Cooperación Española, 2000. (Serie Integración Educativa.)
- PÉREZ, Luz F., Pilar DOMÍNGUEZ y Olga DÍAZ FERNÁNDEZ y *El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores*. Salamanca, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.





## Proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes\*

La detección e identificación de las necesidades educativas especiales que pueden presentar los alumnos con aptitudes sobresalientes es una tarea imprescindible en el proceso de intervención educativa para que estos alumnos se desarrollen de una manera integral y equilibrada. El proceso de detección e identificación propuesto consta de tres fases generales: 1) fase de detección inicial o exploratoria; 2) fase de evaluación psicopedagógica, y 3) fase de detección permanente. Éstas se describen a continuación:

- 1) La detección inicial o exploratoria de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes tiene como propósito detectar dentro del grupo regular a los alumnos y alumnas que posiblemente presentan aptitudes sobresalientes. Los procedimientos para la detección que se proponen parten de técnicas informales que contemplan instrumentos de fácil comprensión y manejo que involucran a diferentes actores, especialmente a los maestros de grupo, a los maestros de educación especial y a la familia. De esta manera, se pretende que los distintos puntos de vista de las personas participantes en el proceso de evaluación —obtenidos a partir de la observación y convivencia diaria con el alumno, y de la aplicación de los instrumentos correspondientes— puedan ayudar a determinar si existe o no alguna(s) aptitud(es) sobresaliente(s) en el alumno/a.

Los procedimientos y técnicas propuestos para esta fase consisten en el diseño y la aplicación de actividades exploratorias y la recolección de evidencias y productos tangibles de las aptitudes sobresalientes, tales como cuadernos del trabajo escolar, tareas de casa, trabajos de investigación, inventos, ejecuciones e interpretaciones, entre otros; el análisis de productos es parte importante no sólo de esta fase de la evaluación, sino también de la evaluación psicopedagógica y del seguimiento y detección permanentes. Este tipo de elementos suministran información que posiblemente no ha sido identificada con otras técnicas y que pueden demandar la aplicación de nuevas medidas de evaluación, así como la intervención de especialistas en el área de interés. En

\* En *Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, SEP, SEB, DGDGIE (en prensa).





esta fase también se dispone de un Formato de Nominación Libre en donde el maestro de grupo, a partir de los elementos anteriores, hace una propuesta de alumnos y/o alumnas para que sean evaluados a profundidad. Finalmente, se aplica el Inventario para la Identificación de Alumnos/as con Aptitudes Sobresalientes lo que permite determinar a los alumnos/as que deberán ser evaluados en la siguiente fase del proceso de evaluación.

- 2) La segunda fase del proceso, la evaluación psicopedagógica, parte de un enfoque específico e individual. Los propósitos que se persiguen en esta fase consisten en precisar las capacidades y destrezas del alumno, corroborar la presencia de alguna aptitud sobresaliente, identificar las necesidades educativas especiales que pueda presentar y, en consecuencia, tomar las medidas pedagógicas pertinentes en una propuesta curricular adaptada. En esta fase participan los profesores de grupo regular (actual y anterior), de Educación Física, de Educación Artística y otros, los profesores de educación especial (maestro de apoyo y especialistas), la familia y el propio alumno o alumna por evaluar.

Para este momento del proceso se propone un método mixto para la evaluación; es decir, un procedimiento que incluye la aplicación de instrumentos formales, estandarizados, e instrumentos informales; ambos proporcionan información cuantitativa y cualitativa sobre el alumno o alumna y su contexto. Algunos de los instrumentos formales que se sugieren son: a) pruebas de inteligencia, b) pruebas de creatividad y c) pruebas de socialización. Entre los instrumentos informales se consideran pruebas para valorar el desarrollo afectivo y la competencia curricular del alumno, su estilo de aprendizaje, el clima de trabajo del aula, las relaciones interpersonales en el grupo, etcétera. Se dispone de criterios para aplicar los instrumentos o pruebas correspondientes, según el caso.

Como resultado de la fase de evaluación psicopedagógica se confirma la presencia de aptitudes sobresalientes en los alumnos detectados en la fase inicial, se determina la presencia de necesidades educativas especiales y se identifican los apoyos que habrá que ofrecer al alumno evaluado.

- 3) La última fase del proceso de evaluación, la detección permanente del alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes tiene dos propósitos principales:



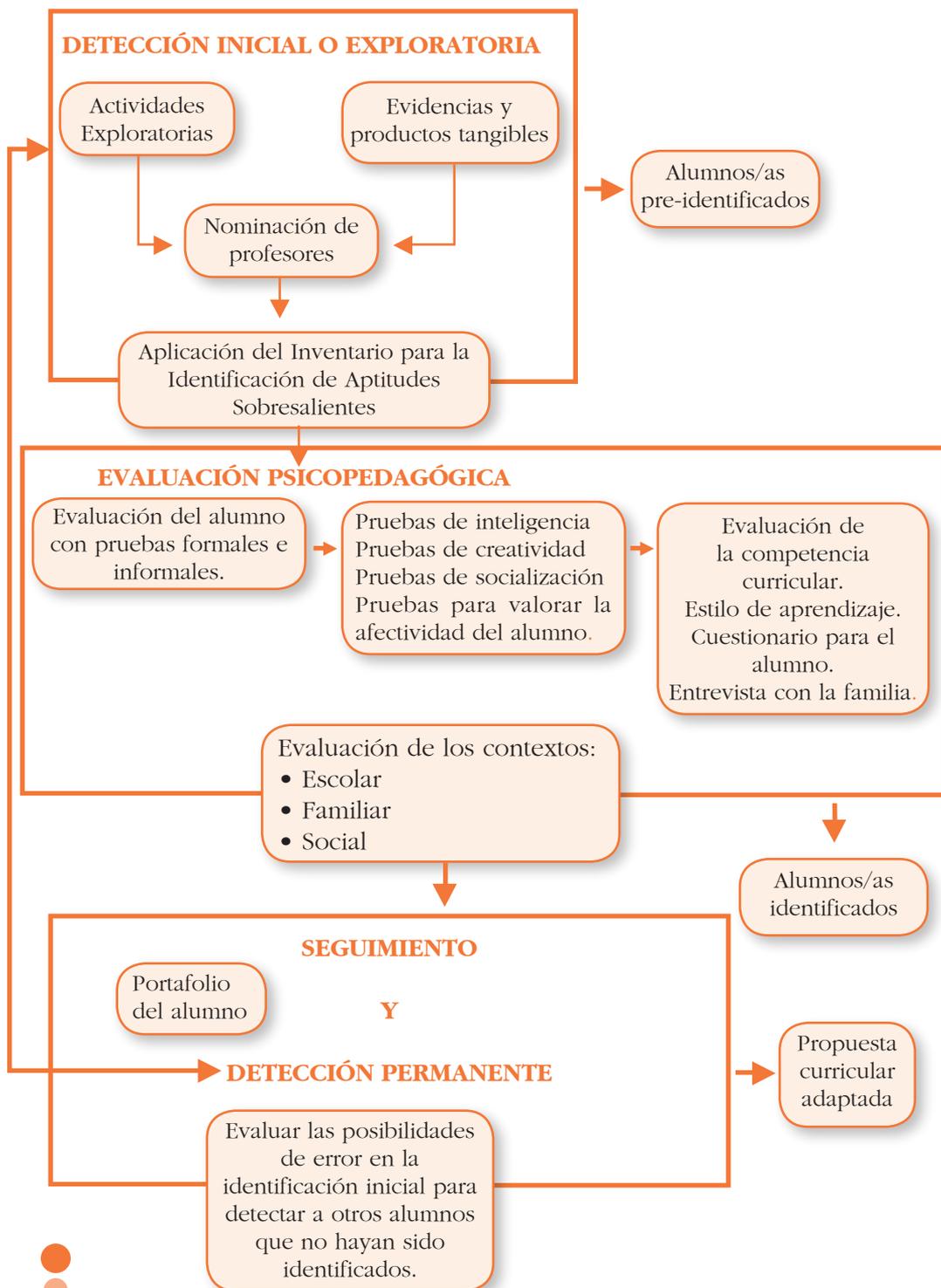


Por un lado, continuar con un proceso de detección a lo largo del año escolar, con la intención de no cerrar la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes a partir de la decisión adoptada en una primera evaluación, sino que quede abierta la posibilidad de evaluar las probabilidades de error en la identificación; esto permitirá que aquellos alumnos o alumnas que no fueron detectados en un primer momento del proceso lo sean durante el transcurso del ciclo escolar, pues, en este tiempo, los alumnos pueden haber desarrollado o mostrado su potencial sobresaliente, si es que se les dio la oportunidad para trabajar proyectos que los entusiasmen y que despierten y mantengan su interés y motivación para continuar su aprendizaje y potenciación de habilidades. Asimismo, se podrá hacer alguna valoración sobre aquellos niños o niñas que en su momento fueron considerados como alumnos con aptitudes sobresalientes y que no se cuente con suficientes elementos que lo confirmen, para tomar la decisión de adecuar el apoyo proporcionado por parte de educación especial y, en su caso, ofrecerlo a otros alumnos que lo requieran. Este trabajo se desarrolla mediante el análisis del portafolio del alumno, de donde se derivan las valoraciones necesarias. También se toman en cuenta las actividades exploratorias que adquieren un carácter periódico y permanente.

Por otro lado, con esta fase de detección permanente se pretende valorar la pertinencia y viabilidad de la propuesta curricular adaptada que se ha diseñado para el alumno o alumna con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.

En apoyo a la comprensión del proceso de detección e identificación de necesidades educativas especiales, se elaboró un diagrama y tres cuadros sintéticos que contienen los propósitos, las preguntas orientadoras, los participantes y las técnicas e instrumentos correspondientes a cada una de sus fases.







## Tipos de enriquecimiento\*

De acuerdo con las condiciones educativas de nuestro país, el enriquecimiento es una estrategia de intervención que puede brindar aportaciones significativas al proceso de atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades especiales asociadas con aptitudes sobresalientes y a la comunidad educativa en general. De ahí que se percibe como una opción viable y pertinente que ofrece a la escuela en su conjunto, para transformarse y enriquecerse mediante la realización de ajustes y/o modificaciones en sus prácticas educativas y organizativas. Asimismo, le ofrece una serie de posibilidades para atender a la diversidad de los alumnos y alumnas que asisten a ella, incluyendo a quienes presentan alguna discapacidad.

Este enriquecimiento se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas que parten del reconocimiento de las capacidades, las aptitudes, los intereses y los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Estas experiencias de aprendizaje pretenden ser apropiadas y estimulantes para todos los alumnos, presenten o no necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, aspecto que es de suma importancia ya que no sólo se propone favorecer al alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes sino a toda la comunidad educativa de la que forma parte. En este sentido, se busca que las experiencias diferenciadas de las que sean partícipes estos alumnos partan del reconocimiento de sus aptitudes y capacidades individuales que hay que favorecer.

El enriquecimiento se puede llevar a cabo en tres ámbitos del trabajo educativo: en el contexto escolar, en el contexto áulico y de manera extracurricular, en donde cada uno de éstos conlleva la realización de acciones específicas para su desarrollo e implementación en cada una de las escuelas. [...]

---

\* Fragmento de “Propuesta de intervención pedagógica”, en *Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, SEP, SEB, DGDGIE (en prensa).





## Tipos de enriquecimiento:

Son tres los tipos de enriquecimiento que conforman esta propuesta de intervención pedagógica: a) enriquecimiento del contexto escolar, b) enriquecimiento del contexto áulico, y c) enriquecimiento extra-curricular.

- a) *El enriquecimiento del contexto escolar* contempla la inclusión de programas y/o estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, de tal modo que en el diseño del proyecto escolar y en el sistema organizacional de la escuela se fortalezca la intervención educativa de estos alumnos como parte de la atención que se ofrezca a la diversidad de la que forman parte.
- b) *El enriquecimiento del contexto áulico* se basa en la consideración de programas y/o propuestas de intervención pedagógica que favorezcan el desarrollo de las habilidades identificadas en cada uno de los alumnos, concretadas en la propuesta curricular adaptada, y en la realización de adecuaciones en los elementos del currículo, ya sea en la metodología, la evaluación, los contenidos y/o propósitos educativos.
- c) *El enriquecimiento extracurricular* consiste en el fortalecimiento del proceso educativo a través del establecimiento de vínculos interinstitucionales, con profesionales o instancias fuera de la escuela, dispuestos a desarrollar programas específicos que respondan a los intereses y aptitudes de los alumnos que no tienen fácil cabida en los contenidos curriculares de la escuela.

A continuación se presenta una tabla que describe brevemente los tres tipos de enriquecimiento mencionados así como sus principales características, los ámbitos de actuación e implicaciones educativas y las estrategias mediante las cuales la escuela puede beneficiarse a través de su desarrollo e implementación.





Tipo de Enriquecimiento	Principales características	Ámbitos de actuación e implicaciones educativas	Estrategias para su implementación
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve la transformación de la escuela.</li> <li>• Contempla la inclusión de programas, técnicas y/o estrategias para promover el intercambio de experiencias educativas entre maestros, alumnos y la familia.</li> <li>• Enriquece el trabajo de toda la comunidad educativa.</li> <li>• Promueve la atención educativa a las necesidades educativas especiales que pueden presentar los alumnos/as con aptitudes sobresalientes.</li> <li>• Beneficia a maestros de educación regular, especial, alumnos con y sin aptitudes sobresalientes y a la familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora en la organización y funcionamiento escolar.</li> <li>• Elaboración del proyecto escolar y curricular.</li> <li>• Mejora y uso de las condiciones físicas y materiales con las que cuenta la escuela.</li> <li>• Vinculación y gestión intra e interinstitucional para solicitar los apoyos específicos que requieran los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.</li> <li>• Trabajo con la familia y/o tutores.</li> <li>• Diversificación del trabajo educativo en su conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en programas de la Secretaría de Educación Pública como <i>Enciclomedia</i>, <i>La Ciencia en Tu Escuela</i> y <i>Programa Nacional de Lectura</i>, entre otros.</li> <li>• Participación en actividades de tipo extracurricular que ofrecen distintas instituciones de tipo educativo, científico y tecnológico, artístico y/o deportivo.</li> <li>• Realización de convocatorias para participar en concursos, talleres u otros eventos educativos, científicos, artísticos y deportivos, dentro y fuera de la escuela.</li> </ul>



Tipo de Enriquecimiento	Principales características	Ámbitos de actuación e implicaciones educativas	Estrategias para su implementación
ÁULICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve el trabajo colaborativo entre los maestros de educación regular, especial, la familia y otras instituciones.</li> <li>• Vincula el trabajo extracurricular que realiza el alumno/a con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes con el trabajo diario de la escuela y el aula regular.</li> <li>• Permite a los maestros de educación regular y especial identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.</li> <li>• Favorece la atención de los alumnos/as con necesidades educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo colaborativo entre el personal de educación regular y educación especial para llevar a cabo las acciones necesarias para enriquecer el contexto educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de la propuesta curricular adaptada.</li> <li>• Realización de adecuaciones curriculares en la metodología, la evaluación, contenidos y propósitos.</li> <li>• Incorporación de estrategias didácticas</li> </ul>



Tipo de Enriquecimiento	Principales características	Ámbitos de actuación e implicaciones educativas	Estrategias para su implementación
	<p>especiales asociadas con aptitudes sobresalientes y al resto del grupo educativo y social al que pertenece.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquece la práctica educativa de los maestros de grupo regular y, en consecuencia, de todos sus alumnos/as.</li> <li>• Promueve el uso diversificado de los recursos materiales con los que cuenta la escuela.</li> <li>• Orienta al maestro de grupo para tomar las decisiones educativas que considere pertinentes en función de las características y necesidades educativas especiales que pueda presentar un alumno/a con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.</li> </ul>	<p>planteados para el grupo, tomando en cuenta el nivel de profundización, técnicas y materiales que necesita el alumno/a con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece el ambiente de trabajo en el que se realicen actividades que propicien el desarrollo de las aptitudes sobresalientes identificadas en los alumnos.</li> </ul>	<p>y metodológicas en el trabajo de la escuela y el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de nuevas técnicas y procedimientos de enseñanza.</li> <li>• Uso diversificado de los materiales con los que cuenta la escuela.</li> <li>• Evaluación y seguimiento de la propuesta curricular adaptada.</li> <li>• Enriquecimiento del trabajo del aula mediante la vinculación del proyecto de apoyo extracurricular con algún contenido o asignatura del Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria.</li> </ul>





Tipo de Enriquecimiento	Principales características	Ámbitos de actuación e implicaciones educativas	Estrategias para su implementación
EXTRACURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vincula el trabajo extracurricular con las actividades diarias de la escuela o aula regular.</li> <li>Promueve la participación de otras instituciones de tipo educativo, científico, tecnológico, social, cultural y deportivo en la atención educativa de los alumnos/as con aptitudes sobresalientes.</li> <li>Promueve la realización de un trabajo en conjunto, coordinado y colaborativo entre la escuela y otras instituciones.</li> <li>Permite a los alumnos/as con aptitudes sobresalientes realizar proyectos específicos en el área de interés conjuntamente con la mentoría de un experto en el tema.</li> </ul>	<p>Dentro de la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organización y participación en actividades de tipo extracurricular como visitas a museos, fábricas y zonas arqueológicas, entre otras.</li> <li>Identificación del área en la que el alumno/a requiere de un apoyo extracurricular.</li> <li>Sensibilización e información a las instituciones o especialistas externos acerca de las necesidades educativas especiales</li> </ul>	<p>Dentro de la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Empleo de algunas estrategias metodológicas que las instituciones de tipo extracurricular lleven a cabo en el proyecto de apoyo del alumno/a con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes</li> <li>Vinculación de las actividades que realice el alumno/a con aptitudes sobresalientes y el Plan y Programas de Estudio.</li> </ul>



Tipo de Enriquecimiento	Principales características	Ámbitos de actuación e implicaciones educativas	Estrategias para su implementación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquece el trabajo de la escuela y el aula.</li> <li>• Permite que la escuela, los alumnos/as con y sin aptitudes sobresalientes se alimenten de experiencias enriquecedoras relacionadas o no con los contenidos del Plan y Programas de Estudio.</li> <li>• Promueve la vinculación interna con otras escuelas y servicios de educación especial, con programas y proyectos de la Secretaría de Educación Pública.</li> <li>• Promueve la vinculación externa considerando los recursos con los que cuenta la comunidad inmediata en donde se ubica la escuela, también los existentes a nivel estatal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• puede presentar un alumno/a con aptitudes sobresalientes.</li> <li>• Vinculación con la institución que puede ofrecer apoyo al alumno/a con aptitudes sobresalientes.</li> <li>• Comunicación y contacto permanente con las instituciones que brindan apoyo a los alumnos con aptitudes sobresalientes.</li> <li>• Seguimiento y registro de las actividades (proyecto de apoyo extracurricular) que realice el alumno fuera de la escuela.</li> <li>• Fuera de la escuela: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración o diseño del proyecto de apoyo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de la relación que existe entre el proyecto de apoyo de tipo extracurricular del alumno/a y los propósitos y contenidos de una asignatura o contenido específico del grado escolar en el que se encuentre.</li> </ul> <p>Fuera de la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación y asesoramiento de mentores en la realización de proyectos de apoyo de tipo extracurricular para los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.</li> </ul>	



Tipo de Enriquecimiento	Principales características	Ámbitos de actuación e implicaciones educativas	Estrategias para su implementación
	y federal, que pueden ser públicos y privados.	<p>extracurricular del alumno/a con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinación del programa, proyecto y/o actividad a realizar con el alumno.</li> <li>• Registro por parte del mentor de los avances, observaciones y actividades que realice el alumno.</li> </ul>	<p>Realización de actividades en casa por parte del alumno/a con las orientaciones del mentor.</p>



## Paula: un estudio de caso\*

*Dolores Valadez Sierra*

NOMBRE: Paula  
EDAD: 7 años 4 meses  
ESCOLARIDAD: 2º de Primaria

### Motivo de la evaluación

A petición de la madre se realiza la evaluación psicológica de Paula, ya que anteriormente se le había realizado una evaluación con la cual no quedó satisfecha. Paula es una niña inteligente, según la opinión de la maestra de grupo, a la cual se le dificulta centrar su atención en ciertas tareas. Es una niña seria y reservada; goza de una buena relación con ambos padres; en su escuela, la maestra menciona que tiene mucha basura en su lugar, sus libros están desordenados, no pone atención durante las actividades, no apunta la tarea y, debido a que se aburre se pone a recortar papelitos. Hace ya poco más de tres meses que dice muchas mentiras. Paula cuenta con el antecedente de ser identificada como “superdotada” desde los 5 años, con una prueba de inteligencia para preescolares de Wechsler.

### Descripción del sujeto, observaciones y comentarios

Paula es producto de un primer embarazo aparentemente sin complicaciones, nació por cesárea ya que la madre no resistió las dilataciones, no se presentaron complicaciones. Su desarrollo psicomotor fue normal, en su desarrollo cognitivo se encuentra que al año y medio conocía 6 colores, a los 2 años contaba hasta 10, a los 3 años armaba rompecabezas de 20 piezas y a los 4 años leía un libro con facilidad. Es originaria del estado de Puebla, por cuestiones laborales del padre a los dos meses de nacida se trasladan a Veracruz, a los diez meses al Distrito Federal, al año y medio a Puebla y hace un año radica en Morelia. Por lo cual es el primer año que cursa en el Colegio Sor Juana Inés de la Cruz, donde le ha costado mucho trabajo integrarse.

\* Centro de Estudios de Investigación de Creatividad Aplicada A. C. (CEICREA), Guadalajara, Jalisco, 2001. (Informe psicodiagnóstico.)





Paula es una niña cuyas características concuerdan con su edad cronológica; orientada en tiempo, persona y espacio. Su discurso es lógico, coherente y avanzado para su edad. A lo largo de la evaluación se mostró cooperadora, muy platicadora, se comió las uñas y en ocasiones no prestaba atención a los detalles. Comentó que se siente rechazada en la escuela y que no tiene amigas.

### Instrumentos utilizados

- ⇒ Entrevista a padres y al niño
- ⇒ Teele Inventory for Multiple Intelligences (Teele, 1992)
- ⇒ Prueba de Creatividad (Betancourt y Valadez, 1996 )
- ⇒ Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar de Wechsler (WISC — R — Español)
- ⇒ Cuestionario de Intereses (Sáenz, J.)
- ⇒ Cuestionario para maestros de C. Connors
- ⇒ Escala para la Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH, Farré y García)
- ⇒ Escala de Ansiedad Manifiesta de Reynolds y col. (CMAS- R)

Resultados			
<i>Área intelectual</i>			
Los resultados arrojados en la prueba de inteligencia fueron los siguientes:			
ESCALA	PUNT. NORM.	CI	EQUIVALENTE
Verbal	84	143	Muy Superior
Ejecución	71	130	Muy Superior
Total	155	141	Muy Superior

Con estos resultados estamos hablando que Paula cuenta con una capacidad intelectual muy superior (solo 2.2% de los niños de su edad presentan una puntuación igual o arriba de ésta), cuya capacidad de comprensión verbal y organización perceptual están muy desarrolladas, destacando significativamente la capacidad que tiene que ver con comprensión verbal, procesamiento de información y capacidad





para pensar en palabras, esto tal vez debido a la riqueza del ambiente temprano, a las oportunidades culturales y a los intereses.

Todas las puntuaciones normalizadas de las subescalas están por arriba del promedio. Comparando su desempeño consigo misma encontramos que la capacidad de comprensión verbal, desarrollo del lenguaje, memoria, formación de conceptos, fluidez verbal, conocimiento de palabras, riqueza de ideas, organización perceptual, visualización espacial, análisis y síntesis y razonamiento no verbal se encuentran significadamente más desarrolladas.

Paula, en general, se desempeña bien en todas las actividades, pero más en las que tienen que ver con memoria auditiva, memoria a largo plazo, expresión verbal, formación de conceptos y razonamiento verbal. Las actividades que tienen que ver con razonamiento no verbal, planificación perceptual y secuenciación, disminuyen su rendimiento.

De acuerdo con las Inteligencias Múltiples de Gardner, se observó que la Inteligencia Musical es la más desarrollada, siguiendo la Visual-Espacial, y la Interpersonal. Esto es, actividades que tienen que ver con la música, manejo de ritmos y tonos, atención y memorias auditivas, dibujar, construir, diseñar, ver películas, jugar con máquinas, ser líder, trabajar en grupo son las que más le gustan y se le facilitan. Esto es evidenciado en su interés por escuchar canciones, tocar el piano, ver películas, jugar computadora, jugar a la maestra, a la tiendita, al restaurante, entre otras[...] en contraste, tenemos que la inteligencia Lógico-Matemática es la menos fuerte, mostrando poca preferencia por actividades que tienen que ver con deducir, organizar, secuencias, etcétera.

En relación con la creatividad, Paula tiene un desempeño por arriba de los niños de su edad, tiene la capacidad de dar varias respuestas a un estímulo, que sean novedosas, inusuales y sensibilidad para visualizar problemas futuros.

### Área emocional - conductual

Paula es una niña muy sensible, se siente rechazada en la escuela por su maestra y compañeros, le preocupa que se burlen de ella. Presenta niveles significativos de ansiedad, especialmente en lo que tiene que ver con la inquietud-hipersensibilidad y preocupaciones sociales. Es hipersensible a las presiones ambientales, nerviosa y, en ocasiones, mie-





dosa; internaliza su ansiedad y se siente agobiada por ello, puede sentir algo de ansiedad por no ser capaz de vivir de acuerdo con las expectativas de otras personas significativas en su vida; su principal preocupación parece ser que no es tan buena o efectiva o capaz como otros niños, tiene miedo a ser lastimada o aislada en forma emocional; todo esto interfiere en su capacidad para atender y concentrarse, sobre todo en las tareas escolares. Paula refiere que se pone nerviosa cuando las cosas no salen como quiere, percibe que las actividades a realizar son más fáciles para los demás que para ella, siente que a las demás personas no les gustan las cosas que ella hace, le cuesta trabajo quedarse dormida y cuando duerme tiene pesadillas; en ocasiones se despierta asustada; le preocupa lo que las personas piensen de ella, aun acompañada se siente sola, le sudan las manos, se cansa mucho, le preocupa el futuro, piensa que los demás son más felices que ella, le cuesta trabajo concentrarse en sus tareas escolares, se mueve mucho de su asiento, muchas veces le preocupan que algo malo le pase.

Paula, según la maestra y sus padres, muestra excesiva inquietud motora, deja por terminar las tareas que empieza, se mueve constantemente, es intranquila. También se refiere que se distrae fácilmente, muestra escasa atención, exige inmediata satisfacción a sus demandas, es mal aceptada por el grupo, niega sus errores y le hecha la culpa a otros, discute y pelea por cualquier cosa y se lleva mal con sus compañeros. Estas últimas conductas habría que analizarlas más profundamente pues en ocasiones el comportamiento de un niño superdotado puede interpretarse de esta manera, además, dadas sus características cognitivas, estos niños pueden ser rechazados lo que puede ocasionar entonces dificultades de integración, cooperación y aceptación.

Presenta un problema de conducta que se traduce en “decir mentiras”, cambia de manera rápida y drástica su estado de ánimo, hace berrinche, su conducta es explosiva y en ocasiones difícil de predecir, no es cooperadora, en ocasiones se aísla.

## Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, se corrobora el diagnóstico de Superdotación intelectual (capacidad intelectual muy elevada, creatividad sobre todo en las inteligencias en las que sobresalen) más Trastorno de conducta. Pese a que presenta algunos indicadores, no reúne todos los criterios en este momento para diagnosticar un Trastorno de Déficit de la Atención con Hiperactividad.





## Recomendaciones

Se recomienda que asista a un programa de enriquecimiento para niños superdotados; asimismo, estimular las inteligencias fuertes y las débiles o menos desarrolladas. También es importante que la escuela le dé respuesta educativa a sus necesidades, facilitando y permitiendo la asesoría externa de un experto en esta población, así como realizar las adecuaciones curriculares necesarias de acuerdo con las características y necesidades de Paula.

Es necesario que asista con un psicólogo para que le ayude a centrar la atención, a organizar sus actividades, controlar su cuerpo y a controlar su propia conducta. Asimismo que los padres analicen su relación y su manejo de la disciplina con su hija.

Se recomienda una revaloración emocional-conductual en nueve meses.

### Actividades sugeridas a padres y maestros

1. Que invente cuentos y les ponga varios finales.
2. Que vea dibujos y los reproduzca haciendo modificaciones de tal manera que sea un dibujo diferente pero con el mismo significado o mensaje.
3. Solicitarle realice juegos donde se manejen códigos.
4. Proporcionarle materiales que contengan conocimientos de ciencia.
5. Llevar un diario sobre lo acontecido en el día y de cómo se sintió, y de qué elementos podría introducir para modificar lo acontecido.
6. En actividades que la lleven a cometer errores o bien a equivocarse, sugerirle que identifique la parte positiva de la experiencia.
7. Realice conexiones entre las diversas materias y que describa qué de lo que aprendió, en una situación específica, puede utilizar en otra situación completamente distinta.





## La propuesta curricular adaptada\*

La Propuesta Curricular Adaptada: es la guía de trabajo específica para el alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Para elaborarla se deben tomar en cuenta las principales necesidades del alumno identificadas en la Evaluación Psicopedagógica. Asimismo, se debe considerar la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en el plan y programas de estudio vigentes. La Propuesta Curricular Adaptada es el resultado de las modificaciones que el maestro hace a su planeación general para el grupo, tomando en cuenta las fortalezas, debilidades y necesidades del alumno;<sup>1</sup> considera la planeación de los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares y las condiciones del contexto escolar que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos.

Para elaborar la propuesta curricular adaptada es fundamental la organización que el maestro hace de su trabajo a través de la planeación que parte de los conocimientos escolares, las habilidades y las actitudes que se pretende desarrollar en los alumnos, plasmados en el plan y programas de estudio, del reconocimiento de las condiciones de la escuela para el ofrecimiento del servicio educativo, y de la identificación de las características específicas que presentan los alumnos. Se requiere de un proceso de seguimiento y evaluación sistemático y permanente que permita valorar la pertinencia de los apoyos planteados en el momento mismo de su aplicación.

Para responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales de los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes es indispensable introducir algunas modificaciones, en uno o varios de los elementos curriculares. Los elementos que, al expresarse en ciertas condiciones educativas, van a determinar el sentido y el nivel de significatividad de las adaptaciones que se realicen son las características

\* Fragmento de “Enriquecimiento del contexto áulico”, en *Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, SEP, SEB, DGDGIE (en prensa).

<sup>1</sup> Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, *Concepto Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación primaria, secundaria oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional*, 2006-2007.





de los alumnos en interacción con el contexto escolar (las áreas en las que manifiestan mayor capacidad), sus intereses o motivaciones, las estrategias que utilizan para aprender, su nivel de competencia respecto al currículo del grupo al que pertenecen y su ritmo de aprendizaje. Por lo tanto, cualquier decisión que se tome respecto al alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes debe ir precedida de un proceso de análisis y valoración de cómo se manifiestan las características anteriores. La heterogeneidad entre los alumnos es tan amplia como las medidas educativas que se implementan para cada caso, desde aspectos organizativos y metodológicos hasta modificaciones importantes en los elementos del currículo.

Algunas consideraciones previas a la aplicación y desarrollo de las adecuaciones curriculares pueden ser las siguientes:<sup>2</sup>

- Conocer el manejo que el alumno tiene de los contenidos que se van a trabajar, para identificar el grado de ampliación que se requiere.
- Reconocer cuando estos alumnos terminan más rápido las tareas que el resto del grupo.
- Identificar cuando determinadas actividades de enriquecimiento pueden realizarse en casa, como tareas extracurriculares.

Una vez que el maestro conoce a fondo a cada uno de sus alumnos, incorpora en su propuesta de trabajo los apoyos y recursos establecidos en la propuesta curricular adaptada, haciendo ajustes al currículo y optando por las estrategias didácticas que respondan a las características individuales que presentan los alumnos; organiza al grupo como mejor considera para el desenvolvimiento de la tarea e incorpora los materiales y recursos específicos para implementar actividades diversificadas que dinamicen el trabajo del grupo.

Implementar una actividad diversificada implica acercarse a las alternativas didácticas [...] como el uso de diferentes recursos materiales para favorecer la motivación y el trabajo autónomo; acordar criterios para la formación de grupos de trabajo; considerar el aprendizaje en otros

---

<sup>2</sup> C. Artilles *et al.*, *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación.*





espacios escolares y no sólo dentro del aula; organizar de manera diferente los espacios dentro del aula; e implementar actividades, por ejemplo, que permitan diversas formas de expresión plástica, verbal y corporal, entre otras.

Las adecuaciones que se realizan para enriquecer el trabajo del aula y dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de un determinado alumno consideran que la provisión de los recursos educativos, que la escuela puede y debe ofrecer partiendo del reconocimiento de su realidad, esté garantizada. Estos apoyos deben responder a las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas a lo largo del proceso educativo del alumno.

Cuando los maestros trabajan adecuaciones en los elementos del currículo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes deben hacer énfasis en:

- Los contenidos procedimentales.
- El desarrollo de los contenidos conceptuales con profundidad y extensión.
- La implementación de dinámicas de interconexión e interdisciplinariedad entre los contenidos.
- La graduación de las actividades en cuanto a su complejidad, con la posibilidad de que uno o varios alumnos profundicen en el tema a través de una actividad distinta, desarrollada simultáneamente.
- La organización de opciones de ampliación, dirigidas a todo el grupo a través de agrupamientos flexibles.

El alcance de las adecuaciones curriculares está en función de la respuesta de los alumnos, es decir, del nivel de competencia curricular alcanzado, de las habilidades desarrolladas, del grado de satisfacción de sus intereses, etcétera, en interacción con lo que le brinda el contexto educativo.

[...]

Las adecuaciones curriculares pueden realizarse en uno o más de los elementos del currículo, dependiendo de las características de cada alumno.





## Adecuaciones en los elementos del currículo

Las adecuaciones en los elementos del currículo son el conjunto de modificaciones que se realizan en las actividades, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos y los propósitos para así atender a las diferencias individuales de los alumnos.<sup>3</sup>

### Adecuaciones en la metodología

Se considera que la metodología es el elemento del currículo más cercano al aula porque los procesos de enseñanza y aprendizaje se concretan y materializan en un conjunto de actividades, estrategias y materiales didácticos. En este sentido, es importante que las actividades sean diferenciadas a partir de las habilidades, las necesidades y los intereses de los alumnos, de forma que reciban distintas experiencias educativas, en función del grado de complejidad, de la naturaleza de las tareas que el alumno debe resolver y de las estrategias de aprendizaje que se han de utilizar. Así, habrá actividades que exijan un trabajo autónomo frente a otras que sean más dirigidas, algunas alternativas o complementarias y otras más de ampliación o profundización.

También resulta relevante definir los criterios y los procedimientos de evaluación para hacer el seguimiento de las adecuaciones curriculares individualizadas para la toma de decisiones sobre la intensificación o disminución de los apoyos y la promoción; contar con criterios y procedimientos para evaluar la propia propuesta curricular adaptada y la evolución del alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes. Estos aspectos, en conjunto, orientan la toma de decisiones que, especialmente al final del ciclo escolar, ocurre en relación con el apoyo y la promoción para el alumno, y con la posibilidad de que reciba un apoyo específico de especialistas en diversos temas que le resulten de interés.

Las adecuaciones en la metodología implican la utilización de métodos, técnicas, estrategias y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos.<sup>4</sup> Por ejemplo, hacen referencia a las formas de presentación del material nuevo y del procedimiento para desarrollar las actividades y tareas en el aula.

<sup>3</sup> I. García Cedillo, I. Escalante Herrera, M. C. Escandón Minutti *et al.*, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, pp. 139-140.

<sup>4</sup> *Idem.*





Al realizar adecuaciones en este elemento del currículo se debe poner énfasis en el uso de la información en lugar de su adquisición, debido a que, generalmente, los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes la obtienen con rapidez y casi sin esfuerzo; también es importante realizar actividades donde los alumnos apliquen la información adquirida a situaciones nuevas y, de esta manera, obtengan un conocimiento más complejo.

Para el diseño de las actividades se tiene presente la curiosidad que distingue al alumno con aptitudes sobresalientes, por lo tanto, resulta importante buscar actividades que estimulen la reflexión y la investigación adicional sobre el tema que se trata, permitir al alumno indagar tanto como desee el material que se le ofrece y, sobre todo, que justifique sus conclusiones. Los productos que se esperan del trabajo de estos alumnos deben transformar la información y datos iniciales y reflejar el uso de niveles de pensamiento más elevados.

Es posible implementar diversas actividades como las siguientes:<sup>5</sup>

- Actividades amplias que tengan diferentes grados de dificultad de realización, donde se trabajen varios contenidos y que se pueden dividir en actividades más sencillas o realizarse en grupo, permiten que los alumnos aprendan a cooperar, a respetar las diferencias y valorar las aportaciones de los demás.
- Actividades de menor a mayor complejidad, atractivas, no repetitivas.
- Actividades diversas para trabajar un mismo contenido, considerando diferentes grados de dificultad, como definir, explicar, clasificar, resolución de problemas, transferencia de métodos y técnicas a situaciones nuevas, comparar, interpretar, descubrir significados, etcétera.
- Actividades que permitan distintas posibilidades de ejecución y expresión, a través de actividades amplias y flexibles.
- Actividades de gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual. Permiten considerar los diferentes estilos de aprendizaje.
- Actividades de libre elección que respondan a los intereses de alumnos.

---

<sup>5</sup> María del Carmen Blanco Valle, *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*, pp. 119-122.





- Actividades individuales. Una vez realizadas las modificaciones y ajustes en el programa del grupo, si estas no responden a los alumnos con aptitudes sobresalientes, es necesario programar actividades individuales, adecuadas para trabajar contenidos en profundidad o extensión.
- Actividades con tutoría de un alumno a otro. Es apropiado establecer un intercambio de papeles en un clima de interdependencia positiva.
- Actividades extracurriculares. Promueven el desarrollo integral de los alumnos a través de actividades que potencien sus habilidades intelectuales y socioafectivas, entre otras.<sup>6</sup>  
[...]

Además de considerar la organización, la metodología, los recursos humanos y materiales, es importante contemplar proyectos artísticos, culturales y deportivos, gestionar con diferentes instituciones y planear la colaboración y apoyo que se puede recibir de las familias. La mejor estrategia es ajustar el método de trabajo a las características que presentan los alumnos, trabajar sus aptitudes en las áreas en que éstas se manifiestan, donde destacan los alumnos, y en aquellas donde se presenta desajuste.

### Adecuaciones en la evaluación

Las adecuaciones en la evaluación se refieren al uso de técnicas, procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación distintos de los del grupo de referencia. Es importante poder distinguir, entre el objetivo de la evaluación y las técnicas, las actividades o instrumentos concretos que se emplean para llevarla a cabo e incorporar en las actividades el tipo de ayudas más apropiadas para el alumno y adecuar los criterios de evaluación, que cobran sentido en el ámbito de la propuesta curricular y consisten en dar prioridad, cambiar, temporalizar o introducir ciertos criterios de evaluación, dependiendo de los propósitos y contenidos establecidos. Las adecuaciones en la evaluación se relacionan directamente con las que se llevan a cabo en los contenidos y propósitos.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Luz F. Pérez, Pilar Domínguez Rodríguez y Olga Díaz Fernández, *El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores*, p. 140.

<sup>7</sup> I. García Cedillo e I. Escalante Herrera (coords.), *Curso nacional de integración educativa. Lecturas*, pp. 164-167.





Hay otras formas de evaluación que el maestro puede considerar, por ejemplo, de acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación:<sup>8</sup>

- La autoevaluación se realiza cuando la persona evalúa sus propias actuaciones. Los maestros deben promover la autoevaluación como un procedimiento que permita adecuar la evaluación empleada comúnmente con el grupo al caso del alumno con aptitudes sobresalientes debido a que, generalmente, este alumno posee elementos para evaluar los procesos que ha seguido y los productos que ha obtenido, y es capaz de valorar su trabajo y el nivel de satisfacción logrado. Al realizar esta autoevaluación, el alumno con aptitudes sobresalientes podrá aplicar este procedimiento a otras áreas curriculares y actividades de su vida diaria.
- La coevaluación consiste en la evaluación mutua o conjunta de una actividad o un trabajo determinado, realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor, o profesores, pueden evaluar ciertos aspectos de su interés. La coevaluación puede ser un medio que favorezca el sentido de pertenencia al llevar a cabo una retroalimentación entre los alumnos sobre la organización, esfuerzo y calidad del trabajo; el compromiso y la responsabilidad puestos en la tarea; el grado de colaboración mostrado y los resultados alcanzados, entre otras.
- La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona a otra sobre su trabajo, actuación, rendimiento, etcétera. Habitualmente, la lleva a cabo el profesor con los alumnos. Es un proceso valioso por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone enjuiciar las actuaciones de otras personas. Además de la evaluación que efectúa el maestro, el alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes también puede realizar una evaluación del trabajo hecho por sus compañeros con el fin de recuperar sus experiencias, puntos de vista, reflexiones, nivel de participación y calidad del trabajo, si es que se solicitó la realización de alguna tarea; el alumno está recibiendo un apoyo de tipo extracurricular y lo comparte con el resto de sus compañeros a través de alguna actividad (conferencia, exposición de un tema, presentación de un libro y otros).

<sup>8</sup> María Antonia Casanova, *La evaluación educativa*, pp. 95-99.





Además, las adecuaciones curriculares deben contar con criterios y procedimientos para evaluar la propia propuesta curricular adaptada y la evolución del alumno, orientando la toma de decisiones respecto al tratamiento de los contenidos, la promoción de los alumnos, al aumento o disminución del apoyo programado dentro o fuera del aula; deben estar orientadas por las necesidades educativas especiales del alumno y las prioridades formuladas al inicio de la propuesta curricular adaptada.

### **Adecuaciones en los contenidos y propósitos**

Las adecuaciones en los contenidos y propósitos se refieren a la priorización de algunos de éstos que forman parte del currículo común; a la temporalización; a la introducción de nuevos contenidos y propósitos, y también a la eliminación de algunos de éstos.

Las adecuaciones en los contenidos y propósitos se realizan en función de aquellos que el alumno ya domina, los que respondan a las habilidades y aptitudes en las que destaca y a sus intereses y motivaciones.

Las adecuaciones curriculares propician la interdisciplinariedad, la graduación de las actividades en cuanto a complejidad y su presentación en bloques diferenciados; la exposición de opciones para ampliar los contenidos, dirigidas a todo el grupo, así como la búsqueda de espacios y momentos para elegir el desarrollo de las tareas. Los conceptos abstractos y las generalizaciones son elementos fundamentales de las discusiones, exposiciones y materiales de consulta que se consideren en la respuesta educativa que se ofrezca a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.

Éstos son algunos criterios que se pueden seguir para hacer adecuaciones en contenidos y propósitos:

- a) La funcionalidad, la interdisciplinariedad y la transversalidad.
- b) La identificación y distinción de contenidos fundamentales, es decir, aquellos que poseen un carácter más funcional, que contribuyen en mayor medida al desarrollo de habilidades o resultan indispensables para posteriores aprendizajes, de aquellos que tienen un carácter complementario.
- c) El diseño de objetivos de aprendizaje flexibles que se adecúen a las necesidades, a las destrezas, a los intereses y a las habilidades únicas de los alumnos (cognitivas, instrumentales y afectivas).





## Priorización de contenidos y propósitos

Se consideran aquellos contenidos y propósitos que el alumno aún no domina o que domina y es necesario profundizar. Por ejemplo, para un alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes pueden considerarse prioritarios contenidos y propósitos que promueven sus aptitudes o habilidades.

## Ampliación de los contenidos y propósitos

Consiste en enriquecer los contenidos y propósitos del programa de grupo establecido. No significa avanzar en los contenidos de grados superiores, sino en ampliar la estructura de los temas, con más información sobre los mismos y a través del diseño de actividades que permitan a los alumnos aplicar y transferir sus conocimientos y potenciar el desarrollo de sus habilidades. Implica mayor amplitud temática y mayor nivel de complejidad de los contenidos y de las actividades, introducir en algunas ocasiones contenidos nuevos o realizar conexiones entre los mismos, que se desarrollan interdisciplinariamente, que se profundizan o extienden de forma horizontal y/o vertical.

## La ampliación vertical o de profundización

Hace referencia a la ampliación de aquellos objetivos ya previstos en la programación y al hecho de anticipar que el alumno los adquiera antes que sus compañeros; a la introducción de contenidos y propósitos en una o varias asignaturas así como a una mayor diversificación de las actividades que promuevan la aplicación y transferencia de los conocimientos en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes. Es posible que las actividades de ampliación aplicadas adecuadamente respondan a las necesidades de la mayoría de los alumnos, sin embargo, habrá algunos que requieran de medidas más individualizadas que incluyan contenidos conceptuales nuevos, por ejemplo, en función de sus habilidades y sus intereses concretos.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Victoria Abauerra Leoz, José Ma. García Ganuza, Guillermo Iriarte Aranaz *et al.*, “Respuesta a las NEE del alumnado con sobredotación intelectual/altas capacidades. Un modelo de intervención en la comunidad de Navarra”, en Antonio Sipán Compañé (coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*, pp. 459-465.





## Bibliografía

- ABAUERRA LEOZ, Victoria, José Ma. GARCÍA GANUZA, Guillermo IRIARTE ARANAZ *et al.*, “Respuesta a las NEE del alumnado con sobredotación intelectual/altas capacidades. Un modelo de intervención en la comunidad de Navarra”, en Antonio SIPÁN COMPAÑÉ (coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*, Zaragoza, Mira Editores, 1999.
- ARTILES, C., J. E. JIMÉNEZ, P. ALONSO *et al.*, *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. España, Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias / Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, 2003.
- BLANCO VALLE, María del Carmen, *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España, CISS PRAXIS, 2001.
- CASANOVA, María Antonia, *La evaluación educativa*. México, SEP, 1998. (Biblioteca para la Actualización del Maestro.)
- GARCÍA CEDILLO, I. e I. Escalante Herrera (coords.), *Curso nacional de integración educativa*. Lecturas. México, SEP, 2000.
- GARCÍA CEDILLO, I., I. ESCALANTE HERRERA, M. C. ESCANDÓN MINUTTI *et al.*, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, SEP/ Cooperación Española, 2000. (Serie Integración Educativa.)
- PÉREZ, Luz F., Pilar DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ y Olga DÍAZ FERNÁNDEZ *et al.*, *El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores*. Salamanca, MEC, Dirección General de Centros Educativos, 1998.





## Evaluación y seguimiento: el portafolio del alumno\*

Todo proceso educativo inicia con una serie de preguntas que el maestro se formula antes de tomar decisiones que se plasmen en su programación; respecto a la evaluación, es posible que dichas preguntas giren en torno a lo siguiente: ¿por qué o para qué debo evaluar?, ¿qué debo evaluar y a través de qué lo puedo hacer?, ¿por qué algunos maestros comentan que a través de la evaluación pueden transformar su clase?, ¿de qué manera la evaluación puede servirme a mí como docente y ayudar al alumno a aprender de forma más eficaz?

Las respuestas a estas interrogantes pueden ser muchas y muy variadas; sin embargo, la postura que se tenga ante todas ellas es fundamental para ofrecer una respuesta educativa pertinente. Se pretende que los maestros reconozcan la evaluación como un proceso formativo, es decir, como una herramienta que le permite identificar las fortalezas y debilidades de su propuesta curricular, al mismo tiempo que la desarrolla, de modo que le orienta sobre el rumbo que deben tomar al replantear las acciones educativas.

### El portafolio

Al respecto, el portafolio es una alternativa de evaluación y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permite concentrar paso a paso todas las acciones implicadas en estos procesos, respetando el propio ritmo del trabajo docente; le enseña al maestro cómo mejorar su práctica y respeta la diferencia que existe entre los alumnos, en lugar de intentar demostrar que son iguales.

El portafolio es una recopilación de elementos o materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada alumno a lo largo de un determinado periodo [sic];<sup>1</sup> es un instrumento didáctico que responde a la perspectiva de la evaluación formativa, que permite la renovación de las actividades de aprendizaje, y refleja o muestra la evidencia de lo que el alumno es

\* Fragmento de “Enriquecimiento del contexto áulico”, en *Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, SEP, SEB, DGDGIE (en prensa).

<sup>1</sup> Elizabeth F. Shores y Cathy Grace, *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*, p. 57





capaz de hacer y ha aprendido, su desarrollo social, emocional y físico; incluye los conocimientos, los pensamientos y las reflexiones que hace el alumno sobre sus propios procesos de aprendizaje; es el punto de encuentro entre alumnos, maestros y familia, que favorece los procesos de reflexión, discusión y análisis en los miembros de la comunidad educativa y les permite centrar su atención en las tareas del aprendizaje.

La propuesta de portafolio planteada en este documento se compone de los siguientes apartados:

*a) Información del alumno/a y su familia*

Hace referencia a la historia personal y familiar del alumno, a información o datos confidenciales como: antecedentes de desarrollo, historial médico, anotaciones anecdóticas, entrevistas a los padres y madres de familia, teléfonos de contacto con la familia y/o tutores. Este tipo de información debe guardarse en un lugar seguro y proteger la intimidad de los alumnos y sus familias.

*b) Proceso de evaluación del alumno/a*

Este apartado se conforma por tres subapartados:

1. Proceso de detección inicial o exploratoria. Instrumentos y técnicas de evaluación aplicados en esta fase y el concentrado de los resultados.
2. Proceso de evaluación psicopedagógica e informe de la misma. Instrumentos y técnicas de evaluación aplicados y el concentrado de los resultados e informe de resultados de este proceso de evaluación.
3. Proceso de evaluación y seguimiento permanente. Instrumentos y técnicas de evaluación aplicados a lo largo del proceso educativo: diario del maestro, anecdotario, escalas de valoración y hojas de observación, entre otros.

*c) Propuesta curricular adaptada*

Documento en el que se especifican los apoyos y recursos que la escuela y otras instituciones brindarán al alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, recuperando evidencias de las adecuaciones en los elementos del currículo que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos.





*d) Proceso de aprendizaje del alumno/a*

Este apartado se compone por dos subapartados:

1. Trabajo escolar. Recoge el progreso académico del alumno; está compuesto por muestras de trabajo que reflejan avances importantes o dificultades persistentes en los alumnos y alumnas: tareas, fotografías, anotaciones, copias de informes, evidencias de proyectos, comentarios del alumno en clase, guión de análisis de cuadernos, etcétera. Es importante que este apartado también se integre por evidencias de trabajo del alumno obtenidas en actividades fuera del aula y con otros maestros o mentores.
2. Trabajo extracurricular. Recopila información procedente del trabajo que se hace en el enriquecimiento extracurricular; debe incluir el proyecto de trabajo de la institución o mentor que apoya y al igual que en el apartado de trabajo escolar, incluye evidencias o productos realizados por el alumno, así como comentarios, informes y observaciones de los mentores.

“Para diseñar el portafolio de un alumno o alumna se sugiere lo siguiente:

1. Establecer un plan para utilizar el portafolio. Es importante que la comunidad educativa de cada una de las escuelas (director, maestros, equipo de apoyo de educación especial, alumnos y familia) establezca los elementos y criterios que conformarán el portafolio y aquellos aspectos que definan la utilidad que tendrá este instrumento, así como la secuencia de acciones que se seguirán para la conformación, funcionalidad y resultados.
2. Recopilar muestras de trabajo. Aquellos trabajos de los alumnos y alumnas que evidencien sus habilidades, capacidades, estilos para abordar la tarea; comentarios significativos del maestro y del alumno.
3. Incluir fotografías. Tomar fotografías de acontecimientos relevantes sobre las actividades de los alumnos y alumnas, acompañadas de notas acerca de las escenas que se retratan; el empleo de estas fotografías para otros fines que no sean los señalados aquí, deberá ser autorizado por la familia.
4. Emplear diarios de aprendizaje. Se obtiene a través de reuniones frecuentes entre el maestro y los alumnos en las que se comenta sobre las actividades recientes, las impresiones, las ideas, reflexiones u opiniones. Estas evidencias pueden registrarse en una libreta denominada diario de aprendizaje; de estos diarios, el maestro selecciona los aspectos relevantes que requieren seguimiento para incorporarse al portafolio.





5. Mantener entrevistas con los alumnos y alumnas. Es una técnica que permite comprobar con mayor profundidad el conocimiento de un alumno o alumna en un ámbito determinado; constituye una oportunidad para ofrecer una atención más individualizada. El maestro hace preguntas sobre un tema específico, teniendo en cuenta las habilidades o conceptos que se pretende evaluar, y toma notas precisas, legibles y de forma rápida y/o se apoya de una grabadora.
6. Hacer anotaciones sistemáticas. Son notas planificadas del maestro sobre las acciones de un alumno o alumna en una situación determinada, se debe tener claro lo que se quiere observar. Esta técnica arroja información acerca de cómo evolucionan los alumnos.
7. Hacer anotaciones anecdóticas. Implica reconocer y describir de manera sencilla los hechos relevantes durante el desarrollo infantil y el proceso educativo del alumno. Para lo cual el maestro está atento a los acontecimientos y actividades que ocurren en torno a los alumnos.
8. Escribir informes. Es un resumen de las averiguaciones sobre el crecimiento y el desarrollo individual de un alumno o alumna durante un periodo concreto; estos informes no deben ser extensos, pero sí con mayor grado de análisis.
9. Mantener conversaciones a tres bandas sobre los portafolios. Involucra a alumnos, maestros y familia respecto a la revisión de los portafolios completos y la evaluación del progreso del alumno a lo largo de un periodo determinado. A medida que el alumno aumenta el grado de reflexión y capacidad para evaluar su propio trabajo, se requiere dedicar más tiempo a estas conversaciones.
10. Preparar portafolios acumulativos para el paso de un curso a otro. Es una recopilación sencilla de muestras de trabajo, informes y otros documentos esenciales que el nuevo maestro puede usar como base para las decisiones iniciales que tomará respecto al alumno; se entrega a los futuros maestros del alumno y constituye un material esencial que acompaña al alumno a lo largo de su educación. Es necesario crear mecanismos para almacenar los portafolios entre los cursos, para entregarlos a los maestros del siguiente grado escolar y para devolverlos posteriormente al archivo permanente de portafolios”.<sup>2</sup>

### Bibliografía

SHORES, Elizabeth F. y Cathy GRACE, *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. España, Editorial Graó, 1998. (Biblioteca de infantil 4.)

<sup>2</sup> *Ibid.* pp. 109-162.





## AGRADECIMIENTOS

La Secretaría de Educación Pública agradece a los profesores de educación regular, educación especial y a los responsables en las entidades federativas que participaron en el pilotaje de esta propuesta de actualización, como parte de las acciones del Proyecto de investigación e innovación: “Una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes”, por todo el apoyo y las facilidades que brindaron.

### Entidades Participantes

Campeche, Chiapas, Coahuila, Colima, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Nayarit, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Yucatán.

Asimismo agradecemos la participación de Ana Lilia Rodríguez Quiroz y de todo el equipo que coordina el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, por su colaboración en la elaboración del presente documento.

