



Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales¹

CLAUDIA CÁRDENAS ZULUAGA ²

Resumen

Uno de los problemas que manifiestan los maestros cuando se enfrentan a trabajar con estudiantes con capacidades excepcionales, ha sido la dificultad de modificar tanto los estereotipos como las concepciones con éstos vienen; muchas veces propiciados por los medios de comunicación y las mismas experiencias educativas, generando así una visión sesgada o parcial de las capacidades excepcionales. Estas concepciones, de manera directa, indirecta, explícita o implícitamente se vean reflejadas en su praxis pedagógica de los maestros.

La presente investigación es, ante todo un intento, de comprender cuáles son los orígenes de esas concepciones cómo sobrevive el pensamiento y se proyecta en las prácticas educativas de los maestros; impregnando de connotaciones morales y leyes no escritas. Desmitificar ideas, concepciones arraigadas en una cultura educativa, más sentidas que pensadas precisa de algo más que una buena argumentación. Se habla de movilizar esas concepciones, más que de cambiar pensamientos y creencias fácilmente confirmadas, a través de un caso aislado o de literatura sensacionalista.

La unidad de trabajo estuvo conformada por ocho docentes que tienen experiencia educativa con un alumno con capacidades excepcionales adscritos al Instituto Técnico Marco Fidel Suarez de la ciudad de Manizales. Los aspectos metodológicos se abordaron desde la perspectiva de una investigación comprensiva a través de un enfoque cualitativo de corte Etnográfico. Para recoger la información en la presente investigación se utilizó la entrevista.

Palabras clave: superdotación, capacidades excepcionales, concepciones de los maestros, modelos explicativos de la superdotación.

Teachers' conceptions to face up to exceptional abilities at Technical Institute Marco Fidel Suarez in Manizales city

Abstract

When dealing with students with exceptional abilities one of the problems expressed by the teachers has been the difficulty to modify not only the stereotype but the conceptions with which they come, most of the times fostered by the media and the educational experience itself, thus creating

1 Recibido: Noviembre 13 del 2010. Aceptado: Diciembre 16 del 2010.

2 Claudia Cárdenas Zuluaga. Nacionalidad: colombiana. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: claudiacardenas@hotmail.com

a biased or partial view of exceptional abilities. These conceptions are reflected in the pedagogical practice of the teachers in a direct, indirect, explicit or implicit way.

This current research is primarily, a try to understand what are the origins of those conceptions, how thinking survives and is projected in the teachers' educational practice, permeating moral connotations and unwritten laws. Demystify ideas, concepts rooted in an educational culture, more felt than thought, needs more than a good argument. It is about mobilizing those ideas more than changing thoughts and beliefs easily confirmed through an isolated case or the tabloid literature.

The group work was formed by eight teachers from Instituto Tecnico Marco Fidel Suarez in Manizales who have had some educational experience with a student with exceptional abilities. The methodological issues were addressed from the perspective of a comprehensive research through an ethnographic qualitative approach. The interview tool was used to collect the information.

Keywords: giftedness, exceptional abilities, Teachers' conceptions, explanatory models of giftedness.

1. Justificación

En los inicios del siglo XXI se manifiestan nuevas formas de abordar la educación, la sociedad ha avanzado hacia estructuras culturales más complejas, sin embargo, en las prácticas educativas desarrolladas para la atención educativa de las personas con capacidades excepcionales aún persisten arraigados estereotipos, mitos, concepciones acerca de los mismos, que todavía están impidiendo que dichos estudiantes reciban la educación que precisan para satisfacer sus necesidades escolares, sociales y familiares; actuando como obstáculos, que impiden el progreso educativo de estos alumnos para incluirse en todos los escenarios socioeducativos que le son propios por derecho.

Uno de los problemas que manifiestan los maestros cuando se enfrentan a trabajar con estudiantes con capacidades excepcionales, ha sido la dificultad de modificar tanto los estereotipos como las concepciones con las que vienen; muchas veces propiciados por los medios de comunicación, las mismas experiencias educativas, generando así una visión sesgada o parcial de las capacidades excepcionales.

Estas son formas de pensamiento que dificultan la comprensión del estudiante. Una vez etiquetados y desafortunadamente, "*no bien etiquetados*", quienes rodean al estudiante con capacidades excepcionales, atribuyen un conjunto de concepciones reflejadas en características y problemáticas asociadas al estereotipo que previamente tienen sobre las capacidades excepcionales. De todo esto, es conocido el efecto Rosenthal, la profecía autocumplida, las expectativas suelen tener consecuencias en la conducta del otro que tiende a comportarse tal como esperan de él. (Rogers, 1982)

Desmitificar ideas, concepciones arraigadas en una cultura educativa, más sentidas que pensadas, precisa de algo más que una buena argumentación. Se habla de movilizar esas concepciones, más que de cambiar pensamientos y creencias fácilmente confirmadas, a través de un caso aislado o de literatura sensacionalista.

Así, el objetivo de esta investigación es el de comprender las concepciones y necesidades del profesorado hacia las capacidades excepcionales, con el fin de conocer en el contexto de una institución educativa en particular que atiende niños



y niñas con capacidades excepcionales para que la educación que se ofrezca, avance hacia una mejor formación de las niñas y niños colombianos, hombres y mujeres de la sociedad futura, ya que concepciones de los maestros constituyen un currículo oculto que rige sus acciones en las prácticas educativas.

2. Antecedentes

La investigación: *“Valoración de los conocimientos, las creencias y las necesidades del profesorado respecto a la superdotación”*, realizada por Rosa Fernández (2002) en la Universidad de Navarra (España), sustenta que profesores que atienden a los alumnos superdotados deben poseer una serie de conocimientos y destrezas específicos en relación con la superdotación.

Así mismo, la investigación realizada en España: *“Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados”* de María Teresa Medina Balmaceda (2006), pretendió esencialmente, recoger de manera precisa y sistemática información de los maestros, que posibilite aproximarse al conocimiento de su formación y actitud respecto del alumno denominado superdotado y de su educación, al inicio del presente siglo. Las opiniones manifestadas por los maestros ofrecen la oportunidad de establecer relaciones de significatividad estadística entre diferentes variables, cuya influencia puede causar efectos en la intervención educativa de estos alumnos.

María Luisa Castro Barbero (2006) en la investigación *“Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente”*, concluye que tanto los futuros docentes como los profesores activos deben ser conscientes de la presencia de niños superdotados que son responsabilidad de los profesores; por ello, les tienen que ofrecer una respuesta educativa adecuada, encaminada a optimizar al máximo,

el desarrollo de todas sus capacidades, no sólo las intelectuales sino también las sociales, las afectivas y emocionales.

Maia-Pinto y Fleith (2002) investigaron en Brasil, cómo percibían los profesores de enseñanza básica a los alumnos talentosos. Los resultados sugieren que tanto los maestros de escuelas privadas como de las públicas creen que la participación de la escuela en el proceso educacional del alumno talentoso es importante. Ni las escuelas públicas ni las particulares en Brasilia, cuyos profesores participaron en el estudio, adoptaron algún tipo de instrumento de identificación estudiantil o programa especial para esos alumnos. Los docentes también afirmaron que nunca habían tenido alumnos superdotados en sus clases. Se evidenció que los educadores tenían un conocimiento superficial concerniente a la definición de superdotación y del proceso de identificación. Asimismo, no tenían una orientación clara sobre la implementación de prácticas educacionales que pudieran atender las necesidades de los alumnos talentosos.

Maia-Pinto (2002) desarrolló un trabajo cuyo objetivo fue el de investigar la percepción de profesores, alumnos y padres sobre la actividad y estrategias educacionales implementadas en el programa, así como examinar la extensión en que tales actividades y las prácticas educacionales se diferencian de las utilizadas en las clases regulares. Participaron del estudio 77 alumnos, de la enseñanza fundamental y media, que frecuentaban un programa de atención al superdotado y talentoso, 11 profesores que actuaban en el programa, seis docentes de las clases regulares y seis padres de alumnos del programa. La percepción de los profesores, alumnos y padres acerca de las actividades y estrategias educacionales empleadas en el programa en líneas generales, era positiva; aunque se evidenció la falta de información sobre los objetivos y el trabajo desarrollado en el programa por parte de los padres y profesores de las clases regulares. Ahora bien, se observó que los



profesores que actúan en el programa, a pesar de que poseen elementos teóricos sobre superdotación, tenían dificultades a la hora de llevar la teoría a la práctica.

Chagas (2003) examinó la percepción de los padres, alumnos, educadores y psicólogos acerca del fenómeno de la superdotación y del soporte y estímulo familiar ofrecido al alumno superdotado. Los resultados indicaron que todos ellos percibían la superdotación como un conjunto de factores relacionados a las habilidades cognitivas y académicas superiores, características afectivas y naturales. También quedó en evidencia que el ambiente familiar del alumno superdotado es más enriquecido que el del ambiente del no superdotado. Además, la familia del superdotado valora la educación como prioridad, siendo más participativa en la vida académica de sus hijos.

El desarrollo de investigaciones y proyectos realizados en Colombia sobre este tema son relativamente escasos, esto se refleja, por ejemplo, en una mínima difusión de sus resultados. En el Programa de Estudios Científicos del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología COLCIENCIAS (2003), en su sección de Proyectos relacionados con la Educación, no se encuentran proyectos terminados ni en curso relativos a poblaciones con superdotados ni con talentos.

3. Problema de investigación

La pregunta se centró en establecer ¿Qué concepciones poseen los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de Manizales frente a las capacidades excepcionales?

4. Objetivos

- Construir el sentido de las concepciones de los maestros frente a las capacidades excepcionales.
- Describir las concepciones de los sujetos con capacidades excepcionales, implícitas en los maestros del ITMFS de Manizales.

- Identificar la concepción del maestro frente a las capacidades excepcionales desde el rendimiento, participación, aceptación de compañeros y sentimientos de la comunidad educativa hacia la inclusión.
- Describir las concepciones de formación del maestro en la práctica educativa, con los estudiantes con capacidades excepcionales y sus preferencias acerca de la presencia en el aula de un estudiante con capacidades excepcionales.
- Analizar las concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez frente a las capacidades excepcionales

5. Descripción teórica

5.1 Modelos explicativos de la superdotación

Se puede hablar de diferentes modelos explicativos de la superdotación partiendo de los elementos en los que se centran más los teóricos. Surgen así, modelos basados en las capacidades, modelos basados en el rendimiento, modelos basados en los componentes cognitivos y modelos socioculturales.

5.2 Modelos basados en las capacidades

Dentro de los modelos basados en las capacidades se haya modelos unidimensionales y modelos multidimensionales. Un ejemplo de modelo unidimensional es el Terman (1925) porque hace referencia a una sola capacidad, la capacidad intelectual general. El modelo de Taylor (1984) por el contrario, es un ejemplo de modelo multidimensional porque considera seis capacidades diferentes y éstas son: capacidad académica, creativa, planificación, comunicación, pronóstico y decisión. También es multidimensional el modelo de Gardner (1985) que, en su teoría de las inteligencias múltiples, se argumenta que existen las siguientes capacidades intelectuales.



tuales: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico –matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-Kinestética, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Y el modelo de Cohn (1991) que, además de multidimensional es jerárquico, incluye diversos planos específicos en los conceptos de talento y se basa en los niveles del factor “g” según la jerarquía de Vernon (1965).

Todos estos modelos, basados en las capacidades y sobre la estructura de éstas para explicar la inteligencia, coinciden en definir la superdotación como un alto grado de talento específico de la persona aunque, después disientan en el número, tipo o nivel de los distintos factores intelectuales exigidos.

5.3 Modelos basados en el rendimiento

Investigadores de este modelo afirman la existencia de determinado nivel de capacidad o talento como prerrequisito indispensable para el Alto Rendimiento y consideran a éste como resultado medible y observable de su talento. Estos investigadores proponen la confluencia de los factores intrínsecos a la persona (habilidad sobre el promedio, compromiso con la tarea y creatividad). La teoría más difundida es los tres anillos de Renzulli (1986).

Este autor sostiene que desde su enfoque pueden identificarse dos formas de inteligencia superior (académica y creativo-productiva). Asimismo indica que las altas capacidades es una manifestación de potencial humano que puede desarrollarse en determinadas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.

En un primer momento la concepción de los tres aros suponía que los tres grupos deberían ser considerados igualmente para la contribución del potencial sobresaliente. No obstante, la habilidad por encima de la media, ha sido considerada por el mismo Renzulli, como el factor de mayor influencia dominante para la manifestación del potencial sobresaliente.

Una final contribución del concepto de los tres aros del Dr. Renzulli, hace mención a la serie de factores de personalidad y ambientales que pueden influir en la superdotación. Estos factores determinan que los comportamientos sobresalientes tienen lugar en determinadas personas no en todo el mundo, en determinados momentos no todo el tiempo y bajo determinadas circunstancias. Renzulli ha realizado investigaciones que han demostrado que principalmente la creatividad y el compromiso son modificables y pueden ser influidos positiva o negativamente por estos factores de personalidad y ambientales.

5.4 Modelos de componentes cognitivos

Estos enfoques teóricos priorizan los procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades denominadas “*cognitivas*”. El Modelo Triádico de la Inteligencia de Sternberg (1986) es uno de los más aceptados en la comunidad científica. En su teoría destaca la importancia de la “*intuición*” o “*insight*”, a las cuales adiciona las habilidades en la solución de problemas y componentes de adquisición de conocimientos. Diferencia tres tipos de Talento (Analíticos, Creativos y Prácticos). Postula que la persona con Alta Capacidad, demuestra un funcionamiento cognitivo cualitativamente superior a otros en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desempeño y/o de adquisición de información), son expertos aplicando lo que saben a situaciones nuevas y/o mecanismos de automatización frente a situaciones similares y suelen destacarse en uno o más de las tres funciones u objetivos de la inteligencia (adaptación, selección y modificación del ambiente). Por ejemplo: en la persona con altas habilidades, la capacidad metacognitiva comienza a una edad más temprana.

Los más claros representantes de los modelos de componentes cognitivos son Sternberg y Davidson (1986). Su postura parte de la elaboración de la información,



según los procesos cognitivos, y llega al análisis de los metacomponentes de la inteligencia con la teoría triárquica de la inteligencia, que deriva, posteriormente en la teoría implícita pentagonal sobre la superdotación. Sternberg (1993)

En ella se señala que para calificar a alguien superdotado se deben reunir cinco criterios, el de excelencia, el de la rareza, el de productividad, el de demostrabilidad y el de valor.

La teoría de Sternberg aporta acerca de la capacidad excepcional, al explicar los mecanismos internos de procesamiento de información que subyacen en la inteligencia. Los procesos internos no son separados de la realidad externa que los circunda y se incluyen elementos de creatividad al evaluar al individuo en situaciones novedosas que requieren un alto grado de productividad.

5.5 Modelos socioculturales

Los modelos socioculturales reconocen de manera explícita el protagonismo que tienen las variables contextuales, ambientales y experienciales para la superdotación. Un ejemplo de esta posición es el Modelo piramidal de las capacidades excepcionales de Piirto (1999).

La pirámide de Piirto (1999) tiene tres niveles: el primer nivel, o nivel inferior, está integrado por los aspectos de la personalidad, que pueden estar presentes al nacer o que se cultivan durante la vida, como la curiosidad, el liderazgo, la intuición, la creatividad, la imaginación, el segundo nivel, o nivel intermedio, lo compone un nivel mínimo en las puntuaciones de C.I. que varía según el tipo de capacidad. Y el tercer nivel lo ocupa un talento específico, ya sea físico o mental, en un campo concreto como puede ser la música, la danza, las matemáticas, etc.

Por encima de la pirámide hay un cuarto nivel en el que Piirto sitúa las “*estrellas de la fortuna*”, haciendo referencia con esa denominación a factores como la suerte, el hogar en el que se nace, los genes, la

cultura, etc. De esta manera, se defiende que la demostración que el sujeto hace de sus capacidades depende del contexto social, cultural o, incluso, del azar.

Los avances científicos, llevan a algunos autores (Landau 2003) a considerar la superdotación como un sistema interactivo de influencia correlativa entre el mundo propio del sujeto y su entorno. El entorno provoca y potencia las capacidades propias de la persona y la adaptación de su personalidad al contexto en el que vive, de esta interacción surge el desarrollo de la capacidad superior.

Ejemplos de estos modelos son, el de Gagné (1991) (posteriormente revisado y actualizado, 1993, 2000); el modelo diferenciador de superdotación y talento de Treffinger, (1979) que sostiene la idea de la habilidad como algo que no está fijo y predeterminado, absolutamente presente o ausente en cualquier persona con el tiempo y en todas las circunstancias. Más tarde, aparece el modelo global de la superdotación (Pérez y Díaz, 1994) cuya aportación más importante fue la de sentar los principios de los sistemas de intervención educativa, y el modelo psicosocial de estrella, (actualización de propuestas anteriores) de Tannebaum (1997), este modelo incide en la idea de que la superdotación sólo debe ser considerada en aquellas personas que consiguen demostrarla.

5.6 Las prácticas pedagógicas en el aula: el maestro frente al desarrollo integral de las capacidades excepcionales

Bourdieu (1998), sostiene que cada clase o grupo social tiene una apropiación distinta del lenguaje, por lo que su codificación produce efectos escolares diferentes. El habitus lingüístico, es decir, las competencias y habilidades del uso de la lengua son un segmento importante del capital cultural heredado. La escuela tiende a valorar y legitimar el lenguaje de las clases dominantes (cultas) generando inequidades académicas evidentes.



Muchos estudiantes, en éste caso con capacidades excepcionales, se encuentran en escuelas públicas con docentes *“con una formación profesional débil en éste campo, poco críticos ante el sistema social y sin una posición abierta ante las necesidades educativas”*. Dicha situación es asimilada por el estudiante con una completa frustración por su situación inicial, posteriormente su confrontación con un sistema educativo totalmente tradicional y excluyente, donde no existe una interacción real docente-alumno, sólo se trata de un monólogo encabezado por el docente, el alumno asume su papel pasivo, no criticándolo debido a la tradición cultural heredada. Así, aprendieron aceptar ser víctimas, a camuflarse para pasar desapercibido o lo más triste a desertar del sistema escolar. Los niños y niñas excepcionales topan con un contexto no ajustado a sus necesidades (Genovard y Castelló, 1990). Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema educativo (Tourón y Reyero, 2003).

Una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de los alumnos con capacidades excepcionales ha sido una situación donde la mayoría de los sistemas educativos no ha dado respuesta a las características, necesidades e intereses de la presente población. Hoy se reconoce en nuestro país como derecho a la educación a estos alumnos dentro de la atención a la diversidad en una escuela comprensiva e inclusiva. La preocupación por el serio descuido de los alumnos superdotados en los pasados años y el fallo persistente en proporcionarles oportunidades educativas apropiadas, deben ser subsanados con un compromiso con los derechos de todos los niños a recibir una educación estructurada para adecuarse a sus necesidades y para desarrollar enteramente su potencial de crecimiento de la inteligencia y destrezas. (Whiemore, 1988)

Con mayor razón, se necesita de un nuevo modelo de escuela: una escuela de calidad, que a partir de la enseñanza a través de una buena planificación proporcione y evalúe el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.

6. Metodología

El tipo de estudio en la que se suscribió la presente investigación corresponde a un enfoque comprensivo. Este tipo de investigación, de acuerdo a lo que plantea Barrantes (2000, p. 64) *“busca explicar lo que se observa y las relaciones que se dan en dicho proceso para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en su dinámica”*. Por lo tanto, la presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de corte Etnográfico, ya que busca que el conocimiento tácito se explicita de manera espontánea; que la comprensión de algo se ubique en un contexto significativo; desde lo histórico, político, pedagógico y personal. Desde esta perspectiva, la metodología se acerca a un análisis cultural (Tedlock, 2003) porque se busca describir cómo piensa el sujeto (maestro) dentro de un contexto cultural específico sobre las capacidades excepcionales; se busca la consideración de la experiencia personal del sujeto en el análisis, y se reconoce la relatividad de esa experiencia en relación a tiempo y contexto.

Para recoger la información en la presente investigación se utilizó la entrevista que como técnica cualitativa permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación. Tal como lo expone Sierra (1998) en la entrevista cualitativa *“se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una*



conversación cotidiana)” (p. 297). El instrumento elaborado, se sometió a revisión y evaluación por 5 expertos para analizar su pertinencia y funcionalidad.

6.1 Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis corresponde a la intencionalidad del presente estudio de indagar sobre las concepciones poseen los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de Manizales frente a las capacidades excepcionales. La unidad de trabajo estuvo conformada por ocho maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de básica media, quienes tienen vínculo con un estudiante con capacidades excepcionales.

6.2 Hallazgos

Las concepciones constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece, porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso, la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, si no que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente, contamos con ella” (Ortega y Gasset, 1976, p.29).

Atendiendo la cita esbozada, el presente análisis de los resultados de las entrevistas realizadas con los maestros de la unidad de trabajo de la presente investigación parte del supuesto de que las concepciones de los profesores influyen en sus percepciones, juicios y sus prácticas pedagógicas; por lo tanto, es esencial conocer cuáles son éstas para mejorar su formación y prácticas profesionales. (Pajares, 1992)

De acuerdo a la experiencia educativa desarrollada desde las capacidades excepcionales, los docentes consideran las altas calificaciones como un descriptor de la capacidad excepcional. Los niños y niñas con capacidades excepcionales son concebidos además como “especiales” y “diferentes”, con altos niveles de conciencia, sensibilidad y capacidad para analizar la realidad del entorno, lo cual les facilita tener mayor perceptibilidad, criterio y capacidad de entendimiento de las situaciones y acciones que les rodean.

Los maestros entrevistados opinan que son rasgos de la capacidad excepcional el ser hábil, la sensibilidad ante los problemas sociales y la capacidad de memoria, entre otras características, las siguientes expresiones de los maestros corrobora lo dicho:

“Yo trabajé con “X” durante dos periodos en los cuales se había generado muchas expectativas desde el año anterior. Nos informaron que iba a llegar una niña detectada con capacidades o talentos excepcionales. Se generó mucha expectativa, este año la tuve en 6.1 durante dos periodos y a veces noto que ella tiene unas capacidades un tanto diferente, yo no lo llevaría al extremo de talento excepcional pero si un tanto diferente, una niña que con 9 años, no le da miedo opinar, no le da miedo hablar, no le da miedo exponer sus argumentos, es curiosa.

“X” por ejemplo tiene unas competencias sociales excelentes, “X” es de las que habla, que si aquí vienen de la secretaría de educación, que si aquí viene un funcionario del alto gobierno, “X” se sienta y habla con todos. Si estamos mirando una niña en un mundo de niños y ella hace cosas de niños mayores, siendo positivas, para mí, que tiene su excepcionalidad.

“Esas personas con capacidades son camaleónicos, se adaptan al medio rápi-



damente, ella llegó a un medio desconocido, personas más grandes que ella en edad, con conocimiento mayor que el de ella en ese momento, sin embargo ella no desentonó, se adaptó y lo superó intelectualmente, es tan tenaz que el grupo no la rechaza, ahí está ella. Son camaleónicos, se adaptan al medio y el medio los acepta”

Según el juicio de los docentes, el ser investigadores o curiosos por naturaleza, su capacidad intelectual superior y el ser talentosos o sobresaliente son rasgos que definen con mayor precisión a los niños con capacidades excepcionales. Estos rasgos determinan características seleccionadas como típicas de los niños y niñas con capacidades excepcionales como son: el afán por aprender, la capacidad de memoria y una buena autoestima.

Estas características descritas por los docentes, son confirmadas por algunos autores en general basados en el rendimiento, quienes afirman la existencia de determinado nivel de capacidad o talento como prerrequisito indispensable para el *alto rendimiento* y consideran a éste como resultado medible y observable de su talento. Estos autores proponen la confluencia de los factores intrínsecos a la persona (habilidad sobre el promedio, compromiso con la tarea y creatividad). La teoría más difundida es la de los tres anillos de Renzulli (1986), indica como señales de superdotación la creatividad y una capacidad superior al promedio.

Los docentes también expresaron opiniones que son consideradas mitos, como que todos estos educandos son académicamente brillantes, son realmente aventajados, y que por sus altas capacidades, tienen el éxito asegurado en la sociedad. Al respecto Nicoleau (1996) expresa: *“los niños superdotados pueden encontrarse en situación de fracaso, de rechazo escolar, incluso de “suicidio intelectual”.*

Aunado a lo señalado anteriormente, la mayoría de los docentes entrevistados manifiesta que el alumnado con capacidades excepcionales presenta necesidades

educativas especiales y que quizás estos deberían ser atendidos por docentes especializados. Un docente lo expresó así: *“nosotros no estamos preparados, ninguno estamos preparados para la famosa inclusión y vamos a chocar con el mundo, el problema no va a ser para ellos porque ellos siguen con su ciclo normal, pero la pregunta es: ¿nosotros estamos preparados para un ciclo de inclusión? cierto que no”.* Otro docente manifestó: *“a mí me preocupa cuando aparecen este tipo de estudiantes porque temo que no le pueda canalizar óptimamente este tipo de habilidades, me preocupa en ese sentido, reconozco que no estoy preparado para abordar este tipo de estudiantes”.*

En cuanto a la actitud de los docentes frente a este tipo de estudiantes, estos mostraron gran apertura al brindar una atención adecuada a las capacidades; sin embargo, reconocen que su formación profesional no les ha dado las herramientas necesarias y no se sienten bien preparados para orientar procesos educativos que respondan a las necesidades e intereses de los educandos; comentan que igualmente debe ser el maestro una persona en *iguales o mejores condiciones de capacidad excepcional que sus estudiantes, “deben poseer una capacidad excepcional”.*

Frente al reconocimiento que hacen los maestros al no estar capacitados para enseñar a los niños y niñas con capacidades excepcionales suponen que *“con sólo brindar afecto a sus estudiantes, es suficiente para responder a su formación”.* Ello supone el desconocimiento de los aspectos neuropsicológicos que están implicados en los procesos de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes con capacidades excepcionales; lo cual, se constituye en un reto clave para que los maestros puedan reformular principios, teorías, ante su saber pedagógico y didáctico.

No es suficiente entonces, con que las prácticas pedagógicas y los procesos de atención hacia la capacidad excepcional, se base en la proyección del amor; que



no deja de ser un aspecto primordial en cualquier proceso educativo; sino que además éste acompañamiento y proceso de formación se debe ver revestido de reflexión, saber y ciencia. Desde la perspectiva anotada, Castelló (2002) sostiene que la configuración intelectual del superdotado implica, por una parte, generalidad, en el sentido que posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea, y, por otra parte implica una diferencia cualitativa muy importante, que requiere disponer de recursos múltiples que permitan una acción combinada de estos, es decir, estrategias complejas para solucionar problemas complejos, imposible de solucionar con un único recurso.

Argumentaron además los maestros, que el ambiente y la familia no afectan el desarrollo de las altas capacidades de los niños superdotados: *“Los niños excepcionales no escogen estrato, por ejemplo el papá y la mamá de “X” son personas luchadoras, para mí son personas que viven en condiciones paupérrimas; entonces, el medio social no está afectando”*, expresó al respecto un docente.

Es indudable a partir de la apreciación anterior, que los docentes desconocen la resiliencia y la evidencia de ésta en los procesos de formación. La resiliencia se define genéricamente como la capacidad humana de superar la adversidad. Es oportuno subrayar que la resiliencia más que la aptitud de resistir a la destrucción preservando la integridad en circunstancias difíciles; es también la aptitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir basándose en las fuerzas propias del ser humano. Al respecto, Landau (2003) considera la superdotación como un sistema interactivo de influencia correlativa entre el mundo propio del sujeto y su entorno. El entorno provoca y potencia las capacidades propias de la persona y la adaptación de su personalidad al contexto en el que vive, de esta interacción surge el desarrollo de la capacidad superior.

7. Conclusiones

La realidad que viven a diario nuestros estudiantes en sus escuelas es el de no poder recibir una atención educativa oportuna y pertinente, debido a que muchas veces las concepciones construidas por los maestros desde las capacidades excepcionales, su nivel de cualificación y competencia en el área y los recursos, influyen en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas; pareciera más que sus prácticas educativas se direccionaran con mayor preferencia hacia la persona en condición de discapacidad que a la capacidad excepcional.

Según el juicio de los docentes, el ser investigadores o curiosos por naturaleza, su capacidad intelectual superior y el ser talentosos o sobresalientes, son rasgos que definen con mayor precisión a los niños con capacidades excepcionales. Estos rasgos determinan características seleccionadas como típicas de los niños y niñas con capacidades excepcionales como son: el afán por aprender, la capacidad de memoria y una buena autoestima. Estas características descritas por los docentes, son confirmadas por algunos autores en general basados en el rendimiento, quienes afirman la existencia de determinado nivel de capacidad o talento como prerrequisito indispensable para el *alto rendimiento* y consideran a éste como resultado medible y observable de su talento.

La concepción de “éxito asegurado en la sociedad”, ha generado ciertos comportamientos y decisiones para que las políticas, programas y recursos de nuestro país deban estar mejor invertidos en aquellos otros que tienen dificultades de aprendizaje, déficits o discapacidad.

Se encontró en la investigación que con relación a la actitud de los docentes frente a este tipo de población, estos mostraron gran apertura al brindar una atención adecuada a las capacidades; sin embargo reconocen que su formación profesional



no les ha dado las herramientas necesarias y no se sienten bien preparados para orientar procesos educativos que respondan a las necesidades e intereses de los educandos. La mayoría de los docentes entrevistados manifiesta que el estudiante con capacidad excepcional presenta necesidades educativas especiales y que quizás estos deberían ser atendidos por docentes especializados.

Por su parte, otros maestros se muestran más de acuerdo con *“la misma educación para todos”*- educación inclusiva. Expresan mayor reserva hacia las clases especiales, y conceden más importancia a las consecuencias negativas que pueden ocasionar los programas especiales para la atención de las personas con capacidades excepcionales; como la de fomentar el elitismo, la homogeneización y considerar las diferencias desde criterios estandarizados, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de la norma, lo normal, lo común, son clasificados como sujetos de programas diferenciados, excluidos o invisibles.

De acuerdo a lo indagado con los maestros; otra de las concepciones halladas, se refiere al *afecto y amor como condicionantes suficientes para responder a la formación de los educandos*. La educación, va más allá de lo emocional, de solo transmisión de contenidos curriculares y de sociabilización; es un proceso complejo que requiere del maestro una formación integral sustentada desde el conocimiento y fundamento además en la neurociencia y neurodidáctica, en el que el conocimiento de la arquitectura del desarrollo del cerebro de sus educandos; adquiere toda su importancia y su responsabilidad. El aprendizaje adecuado crea sinapsis nuevas entre células del cerebro; y la inteligencia, como señala David Perkins (1995), puede enseñarse y aprenderse, en una educación adecuada que enriquece el número de conexiones neuronales, su calidad y sus capacidades funcionales.

8. Recomendaciones

Urge plantearse como reto el cambio de paradigma de la “normalidad” por otro que sea mucho más real, natural y más humano; éste se encuentra visibilizado en la ‘diversidad’. La diversidad es lo natural, la diversidad, pues, se convierte en lo “normal”; hasta tal punto lo normal es la diversidad que está presente en cada uno de nosotros. No hay que buscarla muy lejos, la diversidad está en mí, nos hace recapacitar Gimeno, porque no es que solamente seamos diversos entre nosotros ‘diversidad interindividual’, sino que somos diversos “respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan” Gimeno (2000).

Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona; esa persona es ese Otro y con el Otro (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras del aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos. Parrilla, (2006). Se puede afirmar que es en la “diferencia” en donde se deben construir los proyectos sociales con miras a la constitución de una base de reconocimiento social.

Existe una posición social ambigua y controvertida; por una parte, se evidencia conciencia de que la sociedad necesita de hombres cada vez más capaces para el desarrollo científico y tecnológico; pero a la vez, se hace resistencia a la idea de educar a quienes pueden hacer esos aportes. Estas posiciones ambivalentes, de aceptación y de rechazo, están presentes en los sentimientos y en las prácticas de las personas. Los maestros del estudio sustentaron que deben ser los abandonados hacia la transformación social y la construcción de un paradigma emergente que se dirija hacia la comprensión de la capacidad excepcional y el desarrollo



de nuevas generaciones, pues ésta es un potencial humano que escasamente se visibiliza. Las potencialidades son algo emergente y educable que requieren acciones sistemáticamente encaminadas a su desarrollo, evitando el riesgo de que estos puedan perderse por falta de una atención educativa, laboral, familiar y social pertinente. Este concepto unido a la necesaria investigación conjunta y permanente obliga a que el estado, la sociedad civil, asuma una responsabilidad social hacia las capacidades excepcionales.

Se requiere así, de una serie de transformaciones y profundos cambios a nivel del sistema educativo, contemplado desde lo legal y administrativo, pero, sobre todo, entraña la aceptación del nuevo paradigma educativo, donde el maestro juega un papel protagónico y fundamental en ésta nueva mirada de la capacidad excepcional; cuyos saberes tendrán que redundar en la transformación de sus prácticas pedagógicas, direccionado no solo desde el mejoramiento de técnicas y métodos, sino desde el conocimiento profundo del desarrollo biopsicosocial de sus educandos. Desde ésta mirada, no solo le corresponderá a los neurólo-

gos, pediatras entre otros reconocer el desarrollo bioneurológico como elemento fundante de la vida; sino que se convierte en un reto clave para que los maestros puedan reformular principios, teorías, ante su saber pedagógico y didáctico.

El nuevo paradigma de la capacidad excepcional y su fundamentación desde *la neurodidáctica*, pueden posibilitar el final de esta tensa situación, al considerar relevante el hecho de que las personas con capacidades excepcionales constituyen el mayor capital humano que tiene una sociedad, puesto que poseen el potencial intelectual para conseguir un muy elevado rendimiento, beneficioso para ellos y para la sociedad, si sus dones y los talentos se potencian adecuadamente.

Así pues, la escuela se debe constituir en escenario académico, ético y político ideal; en donde las prácticas puedan desbordar el quehacer intelectual para ocuparse de la gestación de procesos que permita la generación del reconocimiento del Otro distinto entendido como alteridad, alteridad que se dimensiona y evidencia en las prácticas educativas, enmarcada en la actividad reflexiva, dialógica y crítica.



Bibliografía

- Barrantes E., R. (2000). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: Ed. EUNED.
- Bordieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Editorial Siglo XXI.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1998). Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment. Identificacó i intervenció educativa. Document de la Direcció General d'Ordenació Educativa. Generalitat de Catalunya
- Castelló, A. (2002). Delimitación conceptual de la inteligencia. Boletín de Psicología, No 74, marzo 2002, págs., 7 a 25.
- Castro B. M L. (2006). Investigación: Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Cohen, J. (1991). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Hillsdale Lawrence Erlbaum Assoc.
- COLCIENCIAS (2003). Estudios científicos en Educación. <http://colciencias.gov.co> (10 de agosto de 2003).
- Chagas, J.F. (2003). Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos del superdotacão em alunos de nivel sócioeconômico desfavorecido. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Fernández, R. (2002). Investigación: "Valoración de los conocimientos, las creencias y las necesidades del profesorado respecto a la superdotación". PhD thesis, UNA. Directores: Feli Peralta López y Javier Tourón Figueroa.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22 (2), 109-136.
- Gagné, F. (1997). De la superdotación al talento: un modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje. *Ideación. La Revista en Español Sobre Superdotación*, No 10. Madrid: Centro.
- Gagne, F. (1991). Toward a differen trataded model of giffedness and talente. Nicholas Colangelo y Gary, A. Davis /Eds). *Hand book of gifted education*. Baston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. Nueva York: Basic Books.
- Genovard, C.; Castelló, A. (1990). El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid: Pirámide.
- Gimeno S, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Landau E. (2003). *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Ed. Herder.
- Maia-Pinto, R. R. (2002): *Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados o talentosos*. Dissertacão de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Maia. Pinto, R.R y Fleith, D.S. (2004). *Avaliação das actividade e clima de sala de aula implementados na Educação de alunos superdotados*. *Psicología Escolar e Educacional*, 55-57.
- Medina B. (2006). Investigación: Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Nicoleau, N. (1966). *Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados*. Amarú Ediciones,
- Ortega y Gasset. (1976). *Ideas y creencias*. Madrid: Calpe.
- Pajares, F. (1992). Teachers Bailiefs and Educational Research: Cleaninig up a messy construct. *Review of Educational Research*. Vol. 62. 307-332.
- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: Jacobo, Z; Adame, E, y Ortiz. A.(Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración: investigación, prácticas y propuesta curriculares*. Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Perez, L y Diaz, O. (1994). *Bajo rendimiento académico y desintegración*. *Faisca, Revista altas capacidades* 1, 110-119.
- Pérez, L.; Domínguez P. y Díaz, O. (1998). *La educación de los más capaces: guía para educadores*. Madrid: MEC.



- Pérez Sánchez, L. y Domínguez Rodríguez, P. (2000): Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid. Madrid: Servicio de Documentación y Publicaciones de la Comunidad de Madrid.
- Pérez, L. F. (2005). Programas educativos para alumnos con alta capacidad sistemas de enriquecimiento. En: D. Valadez, A. Zabala y J. Betancourt (Eds.). Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes. (pp. 161-198). México: Manual Moderno.
- Perkins, D. (1995). La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.
- Piirto, J. (1999). *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. New York: Merrill/Macmillan.
- Renzulli, J. (1986). Modelo Triádico de La superdotación. Los Niños Superdotados Aspectos Psicológicos
- Rogers, C. (1982). *Psicología de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (coord) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, p. 207-276. México: Addison Wesley Longman.
- Sternberg, R.J. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor.
- Sternberg, R.J.. (1993). The concept of giftedness a pentagonal implicit theory. En: G.R. Bock y K. Ackil. (Eds.), *The origins and development of high ability*. Chichester: John Wiley y Sons.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. En: R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 3-18. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En: N. Colangelo y A Davis (Eds) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, C. W. (1984). Developing creative excellence in students: The neglected history making ingredient which would keep our nation from being at risk. *Gifted Child Quarterly*, 28, (3), 106–109.
- Tedlock, Dennis. (2003). p. Preguntas concernientes a la antropología dialógica. En: Reynoso, C (ed.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, p. 275-288.
- Terman, L (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Treffinger, D.J. (1979). Fostering independence and creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, 3, 215-224.
- Reyero, M. y Touron, J. (2003). El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa. A Coruña. Netbiblio S.L.
- Vernon, Re. (1965). Ability factors and environmental influences. *American Psychologist*, 20, pp. 723-733.
- Whitmore, J. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En: Freeman, 1. (dir.) *Los niños superdotados. Aspectos psicologicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.