# MODELOS DE ATENCIÒN PARA ESTUDIANTES CON APTITUDES INTELECTUALES SOBRESALIENTES

Luz Marina Payan Valenzuela y Pedro Sánchez Escobedo

Durante años la suposición general en muchos maestros era que los estudiantes altamente sobresalientes, por su saliente capacidad no necesitaban de atención, ni de intervención alguna por esto, el gran énfasis de los servicios educativos en México ha sido a la atención de alumnos con discapacidad en educación especial y para el alivio del rezago educativo en general en las escuelas públicas del país.

Sin embargo, hoy en día se cuenta con una amplia gama de modelos de enseñanza que sirven de base para la elaboración de planes de intervención para los alumnos con aptitudes sobresalientes. Estos modelos sirven de marco básico y ayudan a hacer las modificaciones pertinentes del currículum con una adecuada fundamentación. La intervención curricular con estos alumnos no debe ser tomada a la ligera, pues se requiere considerar propuestas que puedan guiar con éxito al sobresaliente con aptitud en lo intelectual, pero que al mismo tiempo observen y evalúen el desarrollo general de la persona en sus diferentes dimensiones, particularmente en parte emocional social y afectiva.

La intervención al alumnos sobresaliente importante en virtud de caer la configuración de talentos es altamente individualizada; es decir cada niño talentoso tiene un perfil individual caracterizado por aspiraciones tres razones particulares y por capacidades y talentos que son altamente específico, por lo que es muy decir desarrollar estos puntales genéricos de intervención. Si además, brindar atención a esta población es tan necesario y democrático, pues como se sabe, cuanto más difieran las capacidades del niño de la norma más tendrá necesidad de un programa individual hecho a la medida y de otros apoyos. Castañedo (2006) brinda información al respecto: …”Un niño cuyo CI es tres desviaciones estándar (DE) por encima de la norma tiene necesidades de aprendizaje tan especiales como un niño cuyo CI es tres DE por debajo de estas; sin embargo, la mayoría de los niños sobresalientes no recibe atención de losmaestros.

En las últimas décadas, se ha avanzado en la identificación y atención de las necesidades de los sobresalientes intelectuales. Algunos de los esfuerzos se han realizado al margen del sistema y no como parte integral de los programas instruccionales, estos tienden a enfocarse sólo al enriquecimiento y menos a la aceleración (Sánchez, 2008). El no aplicar modelos para la atención de alumnos sobresalientes intelectuales hace que se detenga a los mejores alumnos cuando estos deberían ser motivados a desarrollar al máximo su potencial (Colangelo, Assouline y Gross, 2003).

Para empezar se hace necesario mencionar las siguientes consideraciones iniciales sobre el uso indistinto en este documento del concepto superdotado, talentoso, altas capacidades, sobredotado, con aptitudes sobresalientes, entre otros.

Sánchez (1997), señala que estos términos se han utilizado indistintamente para denominar a los niños y/o jóvenes que presentan capacidades extraordinarias para aprender o para desempeñarse en un área de la vida escolar (intelectual: matemáticas, lenguaje) y no escolar (música, deportes, juegos). Agrega además, que los niños con dotes o talentos especiales son superiores en comparación con otro grupo de niños de la misma edad en una o varias dimensiones de desempeño.

En investigaciones recientes se comenta respecto al concepto de superdotación, que va estrechamente ligado al de inteligencia, no es unívoco, sino que depende del modelo en que se base: centrados en la inteligencia, cognitivos, orientados al rendimiento y socioculturales (Borges y Hernández, 2006). Ello conlleva problemas importantes, tanto desde un punto de vista práctico e incluso económico, pues supone diferentes criterios de inclusión o exclusión según el modelo asumido en la política educativa. Cabe señalar la importancia de clarificar el concepto que se tenga sobre las aptitudes sobresalientes pues éste influye en la identificación y, por consiguiente, en la atención educativa que se le brinde a los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Para fines de estudio en este capítulo se aclara que en la identificación de las habilidades que puede llegar a manifestar un estudiante, existen aptitudes sobresalientes en lo psicomotriz, socio-afectiva, creativa y la intelectual, esta última es a la que se referirá mayoritariamente en este apartado, entendiéndose como sobresaliente a los alumnos que muestran desempeño mayor que el resto de sus compañeros. Se considerará en el estudio la sistematización que propone Mason y Mönks en la propuesta de categorización de cuatro grupos fundamentales: los modelos de capacidades, modelos orientados al rendimiento, modelos cognitivos y finalmente modelos socioculturales.

*Antecedentes*

La investigación por el estudio de las capacidades y aptitudes sobresalientes se ha manifestado en diferentes épocas y culturas. En la historia se encuentran hechos relevantes como indicadores importantes en la atención de esta población. En este apartado el objetivo es mostrar los principales modelos de inteligencia y de superdotación que se han utilizado, que permitan comprender el fenómeno de la superdotación o sobresaliente, hay que entender primero el concepto de inteligencia, pues según el concepto elegido el modelo variará (Blanco V. 2001).

Desde la antigüedad, en el año 2200 a. C., los chinos en sus dinastías desarrollaban sistemas de evaluación mediante la selección de niños con inteligencia elevada, para ofrecerles educación especializada, buscando tener comunidades competitivas para asegurar puestos gubernamentales. Así mismo, se anticiparon a los principios de la educación de niños con aptitudes sobresalientes, que está vigente hoy en día, entre ellos, que los niños sobresalientes deben educarse de acuerdo con sus habilidades (Colangelo y G. A. Davis; 1997).

Galton en 1869 en su obra Hereditary Genius, enfocaba la cuestión de las aptitudes humanas partiendo de postulados genéticos y estadísticos. Este autor hace hincapié en la heredabilidad de la inteligencia argumentando que las personas eminentes procedían de generaciones sucesivas de familias igualmente eminentes (Hume, 2010). Estas teorías de Galton fueron cuestionadas por diversas razones, entre algunas porque el modelo presentaba la genialidad en términos cualitativos y el método utilizado para justificar su heredabilidad era muy poco adecuado para dicho fin, ya que confundía claramente los aspectos ambientales con los propiamente genéticos (Castelló, 1992) (Alonso y Benito, 1996)

Tannembaum (1997) y otros señalan las repercusiones que tuvo en EE.UU. el lanzamiento al espacio del satélite ruso Sputnik en 1957 de cara al impulso que se empezó a dar a la identificación, educación y desarrollo de la creatividad y del talento en los alumnos más aventajados (Hume, 2010).

Los estudios más recientes se basan en la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994, “se expresó la opinión de que había una escasa atención a las necesidades de los niños sobresalientes, que por tanto también presentaban NEE y que las escuelas no estaban atendiendo” (Sanz Del Río, 1995:96.) Castanedo (2006).

En España el Real Decreto de 1995 se refiere en uno de sus capítulos y en dos artículos al sistema de escolarización de alumnos con NEE en el apartado de sobredotado en inteligencia. En este Real Decreto, La Administración Pública del MEC es la responsable –por medio de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Educación— de que en los Institutos de Bachillerato se atienda a esta población excepcionalmente dotada, en sus distintos tipos de excepcionalidad, no únicamente respecto a su elevado CI, sino, además, en las NEE, que tengan en otras áreas, como suelen ser las que se relacionan con necesidades “…emocionales o de equilibrio personal, en las capacidades de relación interpersonal y las capacidades de actuación e inserción social”. (Giné, 1995:44.) Castello (1987).

En el ciclo 1999-2000, el Ministerio de Educación concede por primera vez a los sobredotados intelectuales la posibilidad de acceder a becas (Orden del 18 de junio de 1999) que en ese entonces sólo beneficiaba a los alumnos con retraso mental. En ese momento la ayuda del Ministerio para la población se centraba en la aceleración: permitiendo que estos alumnos avanzaran un curso respecto a su edad en primaria y un curso en secundaria.

La falta de atención de la población sobresaliente a nivel internacional podría deberse a algunas creencias y mitos que en el campo de la educación se han presentado a través del tiempo, las cuales han ido en detrimento de la vida y el desarrollo creativo de estos alumnos en las escuelas. Algunos de estos mitos aún persisten, y aunque las investigaciones contradicen rotundamente, se permanece creyendo en ellas.

Sánchez (1997), brinda una explicación sobre mitos y hechos con respecto a los niños talentosos, sin embargo, no será necesario enumerar la gran cantidad de estos, sólo se señalarán los más comunes citados además por otros investigadores: … Las personas con talento son físicamente débiles, ineptos a nivel social, escasos en intereses o propensos a la inestabilidad y disminución emocional, otros, contrariamente dicen: … estos alumnos pueden valerse por sí mismos, son “superhombres” y otros, … tienen bajo rendimiento escolar (Gowan, Demos, y Kosaka, 1972; Pérez, 1994); … no necesitan recibir ningún tipo de ayuda, ofrecerles servicios especiales es antidemocrático y segregacionista y la atención especial fomenta el elitismo (Castanedo, 2006). Otros abandonan los estudios (Marlan, 1972); y también los hay que incluso acaban siendo delincuentes (Seeley y Mahoney, 1981).

Domínguez y Pérez (1999), expresan que existe una cantidad importante de autores que han tratado de explicar la sobredotación, así como las aptitudes sobresalientes a través de distintos modelos dirigidos a representar su funcionamiento, es decir, el sistema de habilidades y estrategias empleadas que convierten unos determinados procesos de razonamiento en “mentes superiores”.

En México el término mas utilizado para designar esta población es el de sobresalientes, Valadéz (2007), al respecto expone que la Propuesta Nacional de la SEP, utiliza el concepto de “aptitudes sobresalientes” apegándose a la legislación, lo que permite, al menos de entrada, manejar un concepto común.

*Conceptualización de la aptitud sobresaliente intelectual*

En la Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de la SEP se explica que la aptitud intelectual en los sobresalientes, 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. 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.

La aptitud sobresaliente intelectual, puede expresarse en forma de aptitud académica, ya que los alumnos con aptitud intelectual tienen alto potencial de aprendizaje, especialmente en áreas de su interés; cabe señalar que existe la posibilidad de que pueda tener un rendimiento por debajo de sus posibilidades debido a la influencia de otros factores, como puede ser la carencia de un ambiente escolar estimulante. 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 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.

Estos alumnos tienen una buena capacidad de comprensión en 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 (Martínez, 2004). 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.

*Enfoques en la concepción de inteligencia*

Eysenck (1983), señala que a inicios del siglo pasado prevalecían tres visiones de la inteligencia: Monárquica: la inteligencia era considerada como el poder mental que influía en todas las habilidades humanas. Oligárquica: los constituyentes de la capacidad eran una serie de aptitudes mentales. Y, Anárquica: la inteligencia era un cúmulo de aptitudes específicas que no tenían una entidad propia, más allá de la de dichas aptitudes (Alonso y Benito, 1996). La inteligencia ha sido, a lo largo de la historia, el criterio más utilizado para definir e identificar a las personas más destacadas, estas a su vez, se han agrupado en estructura en cuatro amplios enfoques:

*1.- La Inteligencia Monolítica*: parte de la concepción teórica de la inteligencia como una única variable. Este enfoque fue la primera aproximación que se hizo a la inteligencia. De esta concepción monolítica se derivan tres de los principales conceptos: edad mental, CI y factor g o inteligencia general.

Binet en 1904, introdujo el enfoque que ejerció una influencia considerable en posteriores estudios sobre la identificación de los alumnos sobresalientes. Construyó un instrumento eficaz para medir la inteligencia desde los rendimientos medios de cada grupo de edad, es decir, tomó como referencia el desarrollo normal del sujeto. Su contribución más importante fue el concepto de edad mental que se refiere a que los individuos pueden hallarse en un nivel intelectual por arriba o por debajo de su edad cronológica y posteriormente Terman (1925) en sus investigaciones sobre estudiantes superdotados californianos concluía que éstos poseían aptitudes superiores que sobrepasan de forma manifiesta la capacidad media de los niños de su misma edad. Considera superdotado a aquel sujeto con una puntuación superior a 130 en los tests que determinan el cociente intelectual. Los resultados de sus estudios evidenciaron que esos estudiantes no sólo eran más inteligentes sino que también superaban a sus compañeros en los aspectos físico, social y psicológico, echando por tierra la teoría patológica del genio que sostenía que éstos eran emocionalmente inestables y predispuestos a la locura (Hume, 2010).

Según Binet y Simon, la edad mental se caracterizaba por un planteamiento evolutivo o de desarrollo de la inteligencia, donde las capacidades individuales eran contrastadas con el nivel de rendimiento promedio de una determinada edad. Así los desfases o avances, en relación a dicho promedio constituirían los índices de la capacidad intelectual del individuo (Castelló, 1992) (Alonso y Benito, 1996).

Por otro lado, la introducción del concepto de cociente intelectual de Stern, supone una transformación de la edad mental en un índice numérico, facilitando la cuantificación de las diferencias entre lo que es la edad mental (EM) y lo que es la edad cronológica (EC). La aparición de este concepto psicométrico relego a un segundo plano el término de edad mental. Sin embargo, los problemas aparecerían mas adelante en el momento en que finalizaba el desarrollo intelectual, descendiendo el valor de CI a valores absurdos, dado el aumento lineal de la edad cronológica, paralelo al incremento negativamente acelerado de la edad mental (Genovard y Castelló, 1990; Castelló, 1992) (Alonso y Benito, 1996).

Otro de las propuestas que tuvo repercusiones importantes en este enfoque monolítico fueron las de Spearman, quien creía que el factor g o inteligencia general era el que mejor representaba y definía la estructura de la inteligencia (Spearman, 1904). Proponía que todo test de inteligencia medía, en su mayor parte, un factor general g, que asimilaba la inteligencia propiamente dicha, y otro específico s, que, mucho menor que g, era característico del test utilizado. De alguna manera, g estaría implicado en toda actividad intelectual y, por consiguiente, aparecería en todos los ítems y en todos los test intelectuales, aunque en una proporción variable, en estudios posteriores se hablaba de la negación de los resultados de Spearman por la existencia de factores específicos comunes a diversos test, lo cual contradecía el modelo general de la inteligencia del autor, así como su principio de indiferencia de la medida, por tanto, cualquier test de inteligencia mide g.

2.- La inteligencia factorial

Del llamado enfoque factorial surge la definición de inteligencia como la combinación de una serie de factores intelectuales que posibilitan una producción general significativamente distinta de la del grupo de los sujetos con inteligencia media. A partir de los enfoques factoriales el concepto de inteligencia se considera desde una perspectiva multidimensional que incluye todo tipo de habilidades.

Entre los principales exponentes de este modelo factorial cabe mencionar el de Aptitudes Mentales Primarias desarrollado por Thurstone en su Monografía Psicométrica (1938), este planteó una serie de componentes intelectuales implicados en la explicación de los diferentes tipos de conducta inteligente. La concepción y el modelo era netamente distinto a la de sus antecesores monolíticos: la existencia de un conjunto de componentes que desglosaban el factor g en aptitudes elementales. Alonso y Benito (1996), señalan que el defecto más importante que se ha encontrado a este modelo factorial es que seguía partiendo de una representación del dominio de la inteligencia a partir de lo que miden los test, cargados de elementos ligados al aprendizaje escolar.

Otro representante de este modelo fue Guilford, para quien la sobredotación surge de la combinación de producción convergente y divergente. Guilford, basándose en la teoría de la información, postula el modelo tridimensional de la estructura del intelecto (elaboración de la información estímulo-organismo-respuesta) donde figuran contenidos, operaciones y productos. Alonso y Benito (1996), indican que este modelo repercutió en gran medida a la hora de definir la superdotación, dado que la combinación de factores que componían la inteligencia por él postulados, hacía referencia a diferentes tipos de inteligencia, y como consecuencia, diferentes tipos de superdotación (Castelló, 1992).

Según opina Castelló (1989) el modelo de la estructura del intelecto de Guilford sigue siendo el más representativo de los modelos factoriales, porque destaca por la ampliación definitiva de los componentes de la inteligencia, incluyendo aspectos no implicados en las actividades escolares, como la creatividad o producción divergente y la inteligencia social. Este modelo es el que mayor impacto ha tenido en las concepciones actuales de la inteligencia y por consiguiente del talento.

3.- La estructura jerárquica

De la combinación de los modelos monolíticos y factoriales surgen los planteamientos jerárquicos, estos muestran una gran variabilidad, al menos en tres aspectos: la forma de análisis de los datos, la consideración del factor g como culminación de la jerarquía y la valoración de los diferentes factores de la estructura jerárquica. Entre los principales exponentes de la escuela inglesa de esta línea jerárquica están: Burt, Vernon y Cattell, quienes incluyeron en el nivel superior de la jerarquía de factores al g de Speraman.

Alonso y Benito (1996), consideran que las concepciones jerárquicas, en general, difieren de las visiones meramente factoriales en la valoración de los factores, así los autores jerárquicos se refieren a factores de mayor importancia o generalidad, así como a subdivisiones de factores.

Para Guilford la posición del primer factor centroide g variaba según la batería de test de que se partiera. Por lo cual se generaban diferentes estructuras jerárquicas en función de los datos de partida. Insistía en la significación o la obtención de referentes empíricos de los factores de nivel superior. La primera dicotomía planteada por Guilford es la de los factores de grupo: el factor verbal-numérico-escolar y el factor práctico-mecánico-espacial-físico. Esta concepción de inteligencia fue utilizada por otros autores aunque simplificando la denominación de los factores.

Cattell (1963) realizó un planteamiento jerárquico diferente que desglosó los factores de orden superior en factores más elementales, representando así un análisis y conceptualización más sofisticada de los modelos factoriales (Alonso y Benito, 1996).

4.- Planteamiento evolutivo y cualitativo

En el planteamiento evolutivo y cualitativo la característica es que trata aspectos de comportamiento intelectual sin sistematizarlos en una estructura del intelecto como se puede observar en los anteriores. Se centra principalmente en la evolución y desarrollo de dicha estructura, es aspectos de heredabilidad o de influencia ambiental, o bien en diferenciaciones cualitativas de la misma. Para su estudio se incluyen una lista de autores que parten de un marco de referencia mucho más amplio que el de los autores anteriores modelos. Se agrupan por el enfoque evolutivo: Piaget, Vygotsky, Bruner, Wallon, entre otros, y por el enfoque cualitativo: Eysenck, White, Cattell, Vernon, Jesen, entre otros.

Todos estos autores se centran en la naturaleza de la inteligencia sin sistematizarla en una estructura, sino en la evolución y desarrollo, centrándose en la influencia del ambiente y de la herencia o en aspectos cualitativos de la misma, no considerando gran relevancia a las variables o dimensiones del comportamiento inteligencia en la evolución y desarrollo de la estructura del intelecto, sino, a la influencia de la herencia, el ambiente y las diferencias cualitativas.

Alonso y Benito (1996), señalan que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es el resultado de un proceso de construcción, pero evolutivamente hablando, dichos procesos aparecen siempre en primer lugar en el plano de la realización interpersonal y, como consecuencia, están mediatizados por los patrones culturales que sean dominantes en el grupo social en el que se desarrolla el individuo. Por tanto, el proceso de desarrollo personal no sólo no se contrapone a los aprendizajes específicos, sino que está fuertemente vinculado a los mismos y modulado por ellos.

Blanco (2001),explica que todos los autores considerados en el último enfoque brindan más importancia a la calidad de la información que se procesa que al resultado obtenido en los test. Son los modelos de componentes cognitivos que 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).

La base de estos estudios es que conciben al 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 estas recientes teorías, la velocidad de procesamiento en la resolución de problemas es fundamental.

Por todo lo expuesto anteriormente se resume que a través del tiempo ha existido una gran complejidad para lograr obtener con claridad la definición de la inteligencia e identificar a las personas sobresalientes. Existe un paralelismo entre el desarrollo de los modelos de inteligencia y su repercusión en las distintas concepciones de la superdotación.

A nivel internacional al igual que en México, no existe un consenso conceptual al respecto de la población sobresaliente señala Valadéz (2007), debido a que los profesionales de la educación consideran la terminología empleada como sinónimos, el principal problema pudiera entenderse por las diversas concepciones epistemológicas de cada profesional. Castanedo (2006) agrega, cada alumno corresponderá a una concepción (implícita o explicita) de las distintas concepciones que tenga una sociedad determinada de la superdotación. Sin embargo, el interés esta latente, al realizar propuestas para contrarrestar la carencia de programas, así como, modelos educativos y servicios que se encuentran mas allá de los que proporcionan los programas escolares.

*Modelos de atención para sobresalientes*

Diversas son las propuestas, enfoques, teorías y modelos que se encuentran en la actualidad para explicar el fenómeno de la superdotación. Alonso y Benito (1996) describen que la superdotación presenta una doble vertiente en su relación con las diferentes teorías, modelos de inteligencia, modelos de superdotación y funcionamiento cognitivo: por una parte tiene interés teórico por tratarse de una situación extrema en la distribución de las capacidades y funciones cognitivas implicadas; y, por otra parte, aparece una segunda vertiente centrada en el interés aplicado o de intervención psicopedagógica, orientada a la optimización de las condiciones de desarrollo y aplicación de esas capacidades. Explorando las investigaciones que ha realizado la comunidad científica se encontraron los siguientes modelos para brindar atención a la superdotación mismos que se categorizan como se describe a continuación:

Mönks y Mason (1993) clasifican los modelos explicativos en cuatro grandes grupos: a) Modelos de capacidades, b) Modelos orientados al rendimiento, c) Modelos cognitivos y d) Modelos socioculturales. Esta clasificación permite diferenciar el posicionamiento epistemológico de los teóricos que han abordado el tema de la atención a las personas sobresalientes, desde diferentes perspectivas y con las variantes terminologías con que se ha abordado el campo de la superdotación.

1. *Modelo basado en capacidades*. Se centra en el estudio de las capacidades intelectuales en términos de Coeficiente Intelectual –CI--. Su exponente más significativo fue Terman, quien utilizó el término de superdotado para referirse a los individuos con un CI mayor a 130 puntos, equivalente al dos por ciento de la población. Asume una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición psicométrica de la inteligencia como condición innata. Sin embargo, 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 (Terman, 1959; citado en Zavala, 2006). Los modelos de capacidades 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, permite investigar las variables relacionadas con los logros académicos. Estos modelos son los que están específicamente concentrados en las capacidades intelectuales.

*b) Modelos orientados al rendimiento*. La superdotación se equipara con las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento o logro creativo. El más conocido representante de estos modelos es el Dr. Joseph Renzulli, (Benito, 2000), quien propone la Teoría de los Tres Anillos que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes: a) habilidad por arriba de la media, b) compromiso con la tarea y c) creatividad. Con este modelo se rompe la posición monolítica de la inteligencia, se incorporan características personales y la influencia de los factores ambientales, para considerar el desempeño notable y la productividad. Este modelo ha brindado aportes significativos al campo de la superdotación y el talento.

*c) Modelos cognitivos*. Destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información. Se prioriza el proceso, no el resultado. Robert Sternberg (1985), con su modelo el cual está enmarcado es una teoría de la inteligencia que se considera básica para comprender la superdotación: Teoría Triárquica de la inteligencia, se enfocó a comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes. Su teoría sobre Inteligencia Exitosa considera tres diferentes procedimientos: 1) requiere pensamiento analítico para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas, 2) inteligencia creadora para genera buenos problemas y buenas ideas y 3) la inteligencia práctica para aplicar las ideas y soluciones. Otro aporte de Sternberg fue la Teoría Pentagonal implícita en la superdotación, la cual propone que para considerar a un sujeto como superdotado requiere al menos reunir cinco atributos que los superdotados tienen en común, bajo los siguientes criterios: 1) criterio de excelencia, superioridad en alguna dimensión, 2) criterio de rareza, poseer un alto nivel en un atributo poco común, 3) criterio de productividad, las dimensiones deberán orientarse a la productividad, 4) criterio de demostración, ha de ser demostrada la superdotación, a través de pruebas validas, 5) criterio de valor, ha de demostrar superioridad en alguna dimensión que sea apreciada en su entorno.

*d) Modelos socioculturales*. Se afirma que la superdotación y el talento sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan los productos a ser considerados sobresalientes. Dentro de estos modelos destacan las aportaciones de Mason y Mönks (1993), A. Tannembaum (1997), y Gagné, esta última marca la diferencia entre la superdotación y el talento. El primero se refiere a las aptitudes naturales del individuo, que mediante los procesos de desarrollo (el aprendizaje, el entrenamiento y la práctica) se convierten en talentos expresados en distintos campos particulares de la actividad humana. La transformación de la aptitud natural en talento, es mediada por catalizadores intrapersonales y ambientales que facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo. Dentro del modelo se identifican cinco campos de la actividad humana en donde se manifiesta la superdotación y el talento: la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte.

Mönks y su Modelo de Interdependencia Triádica, reconoce los rasgos propuestos por Renzulli y agrega factores fundamentales del ambiente social del alumno, como son la familia, los compañeros y la escuela, así como el entorno social más inmediato.

Por su parte Tannembaum (1997), define la superdotación como el potencial para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética. En su Modelo de Aprendizaje Social, propone cinco factores que deben coincidir para que el potencial pueda ser expresado: 1) capacidad intelectual, 2) aptitudes especiales, 3) factores no intelectuales, 4) factores ambientales y 5) factores fortuitos y oportunidad. Cada uno de estos factores tiene dimensiones o factores determinantes para un rendimiento alto, no son suficientes por sí solos para superar la carencia o inadecuación de los otros. En esta perspectiva, las categorías son denominadores comunes que están representadas de algún modo con la superdotación, no importa cómo se manifiesten. En suma, este modelo afirma la importancia de los factores tanto personales como sociales en la determinación y el reconocimiento de los sobresalientes.

Finalmente se presenta el Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS). En este Modelo se propone una definición de superdotación basada a nivel cognitivo en una superposición de factores:

Inteligencia muy por encima de la media, por lo general de 130 en los Test psicométricos.

Mayor madurez en los procesamientos de información (Percepción y Memoria Visual).

Desarrollo temprano de la capacidad metacognitiva en resolución de problemas matemáticos, por lo general a los 6 años.

“Insigth” en la resolución de problemas

Creatividad y motivación intrínseca por el aprendizaje

Precocidad y talento.

*Modelos de intervención para sobresalientes*

Castanedo (2006), menciona que existen diferentes alternativas de programas para superdotados. Estas se clasifican en cinco categorías: aceleración, enriquecimiento, clases especiales, flexibilidad de horario y opciones fuera de la escuela:

1. Aceleración. Cubrir la misma cantidad de material escolar en menos tiempo del usual. En el proceso de evaluación se identifican las áreas a las que el alumno dedicará menor tiempo aprendiendo el curriculum básico: existen diferentes modalidades psicoeducativas:

* Aceleración de materias: se siguen las materias específicas del curso correspondiente al nivel avanzado.
* Agrupamientos: se completa mas de un año escolar en el mismo curso académico, agrupando a los alumnos por multiedades, permite a los alumnos dedicar mas tiempo a actividades de enriquecimiento o les posibilita la aceleración a contenidos mas avanzados.
* Saltarse cursos: sobrepasar como mínimo un año de instrucción, finalizando antes los estudios.
* Adelantar el inicio escolar: esta es una admisión precoz que consiste en iniciar la escuela primaria como mínimo un año antes de las normas establecidas por el sistema educativo.

*2. Enriquecimiento en el aula ordinaria*: El enriquecimiento amplía el abanico de posibilidades de aprendizaje, y profundiza en las experiencias de aprendizaje, esta es la alternativa más popular e incluye varias opciones:

* Programa individualizado
* Estudio independiente
* Agrupamiento de habilidades
* Agrupamiento aleatorio. Todos los alumnos tienen un mismo profesor que brinda educación diferenciada.
* Reducción de horarios. Asisten a menos clases que el resto de los compañeros
* Ritmo de enseñanza más rápido, materiales de un alto nivel
* Viajes, excursiones, visitas culturales, etc.
* Uso de personas de la comunidad como recurso en la escuela

*3. Agrupamiento según la capacidad en Aulas Especiales:* se combina el enriquecimiento con la aceleración y tiene las siguientes modalidades:

* Trabajo extra de las asignaturas
* Clases y seminarios especiales
* Uso del aula de recursos o maestros itinerantes semanalmente
* Programas segregados durante una parte del día o de la semana
* Ubicación en clase especial todo el tiempo
* Centros especializados por ejemplo en ciencias
* Aulas dentro de la escuela, espacio especial para sobresalientes
* Escuelas especializadas para alumnos sobresalientes

*4. Flexibilidad de horarios:* existen diferentes opciones:

* Clubes extracurriculares
* Extensión del curso escolar
* Talleres los sábados, excursiones
* Cursos de verano
* Cursos vespertinos

*5. Opciones fuera de la escuela:* pueden realizar una parte de su instrucción en la comunidad recibiendo:

* Estudio individual con un miembro asignado en la comunidad
* Trabajo en el campo con un especialista
* Programas desarrollados para sobresalientes en los museos y los negocios de la comunidad (comercios, empresa, industria
* Institutos residenciales de verano
* Cursos educativos ofrecidos por la comunidad
* Programas de intercambio de alumnos
* Créditos por las experiencias fuera de la escuela, ejemplo viajes.

El sistema de tutorías es esencialmente importante en el desarrollo de alumnos sobresalientes. El tutor actúa como un orientador amigo, siendo un guía de experiencias avanzadas en un determinado campo.

La mayoría de estas opciones que plantea el modelo de intervención están en la aplicabilidad en la Propuesta de Actualización: Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes a nivel nacional en México.

*Nuevas recomendaciones para el Modelo de atención a sobresalientes en México*

Para la construcción de la propuesta nacional de intervención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, se hizo necesaria la revisión exhaustiva de los diferentes fundamentos teóricos y modelos explicativos que abordan la sobredotación (.) Cabe destacar en este momento, que todos los autores que se mencionen en lo sucesivo, se encuentran en el Proyecto para niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

En el contexto internacional se han orientado las acciones para mejorar las condiciones de vida y educación de las personas con necesidades educativas especiales, asociadas a alguna discapacidad y/o con aptitud sobresaliente. Algunos de los principales documentos que México ha suscrito y que representan compromisos concretos de transformación institucional a favor de este sector de la población son los siguientes:

• La Conferencia Mundial para Todos “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” realizada en Jomtién, Tailandia en 1990.

• Las Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993). Expresa los planteamientos de la sociedad internacional respecto a los derechos humanos de las personas con NEE.

• La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca, España en 1994.

Estos documentos constituyen los elementos rectores en todo lo relacionado con las políticas sobre Integración educativa que se han implementado en México desde la década de los noventa y permanecen vigentes hasta el día de hoy.

En congruencia con estos Acuerdos, el marco legal en México y en las entidades se ha ido transformando a fin de avanzar en el sentido que marcan los principios de respeto a la diversidad y a los derechos humanos de todas las personas. La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos garantiza el derecho de todo individuo a recibir educación y suscribe la obligación que el Estado (Federación, Estados y Municipios) tiene de impartirla en el nivel de educación básica. Por su parte, la Ley General de Educación en su Artículo 41 señala que:

“La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. (Párrafo reformado DOF 12-06- 2000, 17-04-2009, 28-01-2011)

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (Párrafo reformado DOF 12-06- 2000, 28-01-2011)

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. (Párrafo adicionado DOF 22-06 2009).

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. (Párrafo adicionado DOF 22-06-2009).

La Educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación”. (Párrafo reformado DOF 22-06-2009).

DECRETO por el que se reforma y adiciona el artículo 41 de la Ley General de Educación.

Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de junio de 2009.

Artículo Único.- Se reforma el actual tercer párrafo del artículo 41 y se adicionan los párrafos tercero y cuarto, pasando el actual párrafo tercero a ser quinto del mismo artículo de la Ley General de Educación, para quedar como sigue:

TRANSITORIOS

Primero.- El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo.- La autoridad educativa federal emitirá, en un plazo máximo de doce meses, a partir de la entrada en vigor del presente Decreto, los lineamientos necesarios para la detección, atención pedagógica y certificación de estudios para los alumnos con capacidades sobresalientes en los tres niveles de la educación básica y en las modalidades de media superior y superior en el ámbito de su competencia.

El 23 de septiembre del 2002 se presenta oficialmente el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. En él se define que la Misión de los servicios de educación especial es “garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial” (PNFEEIE, 2002).

El Programa Nacional de Fortalecimiento surge producto de una evaluación nacional de la situación de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa. A partir de dicha evaluación se identificaron los principales retos que enfrentaba la atención de los estudiantes con n.e.e. y con aptitudes sobresalientes en aquel momento. El Programa Nacional de Fortalecimiento ha constituido el eje articulador de las políticas y acciones que en esta materia se desarrollan en cada entidad desde el 2002 a la fecha.

Referencias

Alonso, J. A., & Benito, Y. (1996). Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria: Madrid: Narcea.

Blanco V. María del Carmen (2001). Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Educación Primaria. Monografías Escuela Española. Editorial CISS-Praxis. Barcelona.

Borges, A. & Hernández, Jorge (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta Científica y Tecnológica*, capitulo10, (28-33).

Borges, A., Hernández, Jorge, & Rodríguez, Naveiras, E. (2008). La Adaptación social de niños y niñas con altas capacidades intelectuales: un acercamiento cualitativo. *Sobredotación,* Cap*.* 9, (pp.119-130).

Castelló, A; Gotzens, C. y Monereo, C. (1989). *L`alumne superdotat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Castanedo, C. (2006). Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e Intervención. Cap. 11 (pp. 297-346). Madrid: Editorial CCS.

Colangelo, N. & G. A. Davis. (1997). Handbook Of Gifted Education. Boston, Allyn and Bacon.

Eysenck, H. J. (1983). Estructura y Medición de la inteligencia. Barcelona:Herder.

Gowan, J., Demos, G. & Kokasca, C. (1972). *Guidance of exceptional children: A book of Reading.* New York: Editorial David McKay.

Hume, F. M. (2010). Repaso de las distintas concepciones y modelos de la inteligencia y del talento. Una perspectiva evolutiva desde el punto de vista de la Psicología Humanista. Documentos de apoyo en el Coloquio de Sobresalientes. Universidad Autónoma de Morelos, Cuernavaca, Morelos. Diciembre 2010.

Martinez, M. y A. Castelló (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual, en Sandra Castañedas (ed) Educación, Aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica. México: Manual Moderno.

Mason, E. y F. J. Mönks (1993). Developmental Theories and Giftedness, en K. A Seller, F.J. Mönks y H. Passow (eds.) International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Inglaterra, Pergamon Press.

Payán, V. L. M. (1998). Propuesta de Atención a Niños Sobresalientes de los Primeros Grados de Educación Primaria. Tesis de Grado de Maestría en Educación Especial. ENRE, Saltillo, Coahuila.

Pérez, L. (1994). Modelos de intervención en alumnos de altas capacidades. Seminario de formación sobre alumnos de altas capacidades. Institución SEK. 7-8 Septiembre. Madrid.

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.

Sánchez, P. & Cantón, Mary & Sevilla, Dora (1997). Compendio de Educación Especial. Cap. 12 (pp.135-155). México: Editorial Manual Moderno.

Sanz, Del Río, S. (1995). Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

Seeley, K & Mahoney, A. (1981). Giftedness and delinquency: A small beginning toward some answers. Madison: University of Winconsin Extension.

Sternberg, R. J. (1985). A Triarchic Theory of Human Intelligence, EUA, Cambridge University Press.

Tannembaum, A.J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo y A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education.* Boston: Allyn and Bacon.

Terman, L. M. & M. H. Oden. (1959) Genetic Studies Of Genius, EUA, Stanford University Oress.

Valadéz, S. M. D. (2007). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes en México. Documento de trabajo expuesto en el marco del 1er. Congreso Internacional de Inclusión Educativa y Social, realizado en Chihuahua, Chih. Noviembre 2007.

Zavala, B. M. A., Valadez, M. D. & Betancourt, J. (2006). Alumnos Superdotados y Talentosos. México, Ed. Manual Moderno.

“Propuesta de intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes Sobresalientes. SEP; 2006”.