

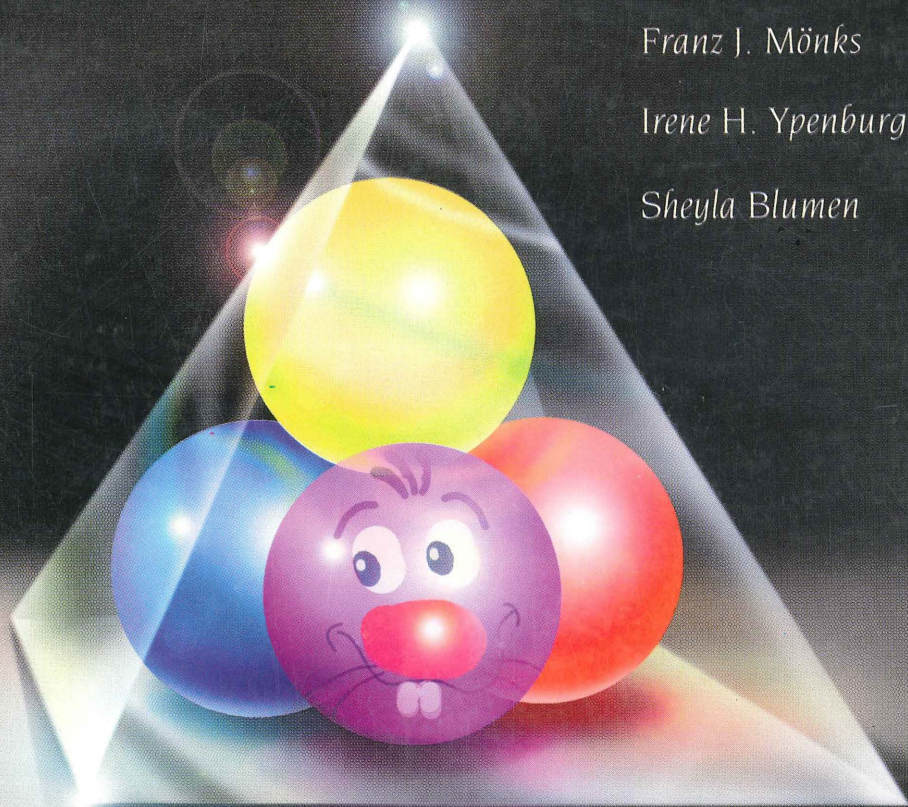
# NUESTROS NIÑOS SON TALENTOSOS

Cómo  
reconocer  
y desarrollar  
sus talentos

Franz J. Mönks

Irene H. Ypenburg

Sheyla Blumen



MANUAL PARA PADRES Y MAESTROS



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU  
FONDO EDITORIAL 1997



**L**os niños talentosos que llaman la atención por su precocidad están constantemente expuestos al público. Los especialistas tienden a reaccionar de manera ambivalente hacia ellos, apreciando sus cualidades, aunque dudando de su derecho a una educación especial.

Desde inicios de los años 80 la discusión sobre el niño talentoso se ha vuelto cada vez más interesante. Los padres exigen ser orientados en la crianza y educación de su hijo talentoso, mientras que los profesores solicitan cada vez más cursos de capacitación sobre estos niños.

La Maestría de Psicología tiene el agrado de presentar este libro como su primera producción realizada en colaboración con el "Centro para el estudio del talentoso" de la Universidad Católica de Nimega, Holanda.

"Nuestros niños son talentosos" despeja las dudas acerca de la educación de los niños talentosos y provee alternativas para ayudar a sus padres y maestros.





NUESTROS NIÑOS SON TALENTOSOS



# NUESTROS NIÑOS SON TALENTOSOS

*Cómo reconocer y  
desarrollar sus  
talentos*

*Manual para  
padres  
y maestros*

Franz J. Mönks  
Irene H. Ypenburg  
Sheyla Blumen

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
FONDO EDITORIAL 1997

MAESTRÍA DE PSICOLOGÍA



Primera edición: noviembre de 1997

Cubierta: Campbell Arte y Diseño  
Traducción de la versión original: Silvia Morales  
Cuidado de la edición: Sheyla Blumen  
Diagramación: Marilú Alvarado

*Nuestros niños son talentosos*

Copyright © 1997 por Fondo Editorial de la Pontificia  
Universidad Católica del Perú, Av. Universitaria,  
cuadra 18, San Miguel. Apartado 1761,  
Lima 100, Perú.  
Telefax: 460-0872, Teléfonos: 460-2870, 460-2291  
anexos 220 - 356

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier  
medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de  
los editores

Derechos reservados  
ISBN 9972-47-108-2

Impreso en el Perú - Printed in Peru



## Tabla de contenido

---

<i>Presentación</i>	ix
<i>Introducción</i>	xiii
Capítulo 1. El desarrollo humano es un proceso dinámico	1
–¿Cómo se puede desarrollar una persona “adecuadamente”?	4
Capítulo 2. ¿Qué es el talento?	7
–Cuatro modelos de explicación diferentes	8
–Un caso de la práctica	13
–El modelo de interdependencia triárquica	15
Capítulo 3. Diferentes formas de talento	23
–Pedro, un talento musical	27
Capítulo 4. Talento, alta capacidad y superdotación	33
Capítulo 5. Detectar y estimular: una pareja inseparable en la psicopedagogía del talentoso	37
Capítulo 6. El niño y su entorno social: aceptación mutua y adaptación	45
–Antonio	46
–Ana	48
–Alex	50
Capítulo 7. Posibilidades de estimulación fuera del colegio	53
–La motivación para el aprendizaje en casa	53

	-¿Cuál es la estimulación adecuada?	55
	-¿Qué es la sobreestimulación?	57
	-Estimulación organizada del talentoso fuera del colegio	58
Capítulo 8.	Estrategias de estimulación en la escuela	61
	-La aceleración	63
	-El enriquecimiento dentro del salón de clases regular	66
Capítulo 9.	Talentosos frustrados por su bajo rendimiento escolar	69
Capítulo 10.	Ejemplos de propuestas curriculares diferenciadas	73
	-Juana es talentosa	73
	-Tomás es talentoso	79
Capítulo 11.	La reforma pedagógica	87
	-Pedagogía Montessori: plan de aprendizaje para alumnos talentosos	88
Capítulo 12.	El fomento del talento significa: oportunidades de desarrollo iguales para todos	93
	-La fuerza de los profesores	95
	-Proyectos	96
	-Comunidades de trabajo	97
	-El método de Renzulli	98
	-Grados especiales	98
	-Los grados D-Tren	100
	-Escuelas de reforma europea	101
	-Individualización de la materia	101
	-Programas extracurriculares	103
Capítulo 13.	¿Cómo empezar un programa para niños talentosos dentro de la escuela?	105
Conclusiones		113
Referencias		117

## Presentación

---

Los niños *talentosos* que llaman la atención por su precocidad están constantemente expuestos al público, a veces como estrellas, otras como rarezas. No pueden ser ignorados, aunque sí rechazados. Los especialistas tienden a reaccionar de manera ambivalente hacia ellos, apreciando sus cualidades, aunque dudando de su derecho a una educación especial. Hay educadores que aún creen que los niños *talentosos* pueden salir adelante solos, sin apoyo externo, y perciben a los programas diferenciados para *talentosos* como un lujo que es bienvenido si se dan las condiciones económicas y fácilmente rechazado si éstas no se dan.

Lo que aparentemente cuenta es el concepto de normalidad reflejado en la curva normal de habilidad y desempeño académico. Quien puntúa por debajo del promedio esperado tiene el derecho a todo tipo de asistencia compensatoria. Sin embargo, aquéllos que exceden los niveles de funcionamiento normal o promedio, podrán recibir aplausos mas no atención especial.

Pocas veces se piensa en la posibilidad de que la democratización de la educación se refiera también a la estimulación mental de cada niño según sus capacidades individuales, sin afectar su salud mental o física. Y, en este sentido, son los padres y maestros, los que están en contacto continuo con los niños, los más preocupados.

Dado el interés de numerosos padres y educadores por conocer más acerca de los niños *talentosos*, sus necesidades y cómo satisfacerlas, preparamos este pequeño manual, que es una adaptación de la versión holandesa de 1993. Esta adaptación estuvo lista después de un año de trabajo, en el cual se incorporaron los resultados de investigaciones realizadas en el Perú y América Latina.

A través de numerosos intercambios académicos y de la participación en conferencias internacionales en Holanda, Austria, Estados Unidos, Canadá y el Perú vemos con claridad las dudas y cuestionamientos existentes alrededor del concepto *talento*.

En este contexto, las preguntas de los autores van hacia las dudas de padres y educadores en su relación con niños y adolescentes *talentosos*. Preguntas como *¿Es nuestro niño talentoso?, en el caso en que lo sea, ¿En qué área lo es? y ¿Cómo debemos educar a ese niño?* se tratan en este libro con el apoyo de ejemplos prácticos y la presentación de algunos casos. La integración entre la teoría y la práctica proporciona un panorama amplio sobre el complejo mundo de los *talentosos*.

Agradecemos al Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica por el placentero trabajo y preparación al asumir este libro. Agradecemos a los padres, educadores, psicólogos educacionales, políticos de la educación y a los niños, quienes han trabajado directa o indirectamente en este libro. Por último agradecemos a los trabajadores del Centro para la Investigación del Talento de la Universidad de Nimega, Holanda y a las diferentes promociones de alumnos del curso Creatividad y Programa de Talentos de la especialidad de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes han colaborado, cada uno desde su lugar, en la elaboración de este libro.

Lima, agosto de 1997

*Los autores*



## Introducción

---

El niño *talentoso* es víctima de la incomprensión de sus profesores y compañeros dentro del aula de clases y de la intolerancia de sus padres y hermanos en el entorno familiar, aunque a veces se conduce de manera soberbia y puede llegar a ser intolerable. Se piensa que son niños genios, niños sabelotodos y, especialmente, niños *perfectos*. Éste es el gran mito del niño *talentoso* que está muy lejano a la realidad. De ahí que se ha desarrollado este manual que responde a una necesidad de padres y maestros. Desde inicios de los años 80 la discusión sobre el niño *talentoso* se ha vuelto cada vez más interesante. Los padres exigen ser orientados en la crianza y educación de su hijo *talentoso*, y los profesores solicitan cada vez más cursos de capacitación en niños con rendimiento especialmente alto o en niños que presentan rendimiento especialmente bajo pese a tener un potencial intelectual superior.

Frecuentemente ocurre que los padres, después de algunas penurias debido a diagnósticos equivocados y

a poca o ninguna información acerca del tema, llegan a nosotros. Una de estas penurias se puede ver en el siguiente relato de una madre:

*Después de un parto difícil, problemas de respiración y cuidados en la incubadora, se desarrolló Gabi, de manera anormalmente rápida, después del primer año de vida. Cuando tenía un año y medio sabía ya todos los colores, a los tres años sabía decir la hora, y cuando apenas tenía cuatro años podía leer. De alguna manera, todo eso no me parecía fuera de lo normal, a excepción de la lectura. Cuando nuestro segundo hijo cumplió los dos años, fui al pediatra, porque no me parecía normal que el hermanito de Gabi aún no lograra cosas que Gabi a la misma edad podía hacer. Me preocupé por la posibilidad de que el niño tuviera un retraso del desarrollo.*

*Mientras tanto llevé a Gabi de especialista en especialista, del pediatra al psicólogo, al especialista en lenguaje, y nuevamente al pediatra. No por el desarrollo intelectual o lingüístico de Gabi -éste era extraordinario-, sino que ella era muy difícil de tratar, su comportamiento llamaba la atención, no dejaba que le digan nada y era hiperactiva. Por qué fui al especialista de lenguaje, no lo tengo muy claro. Pero cuando uno está en una situación difícil, acepta gustosa cualquier ayuda.*

*En el kinder ella "encajaba" bien mientras desarrollaba un comportamiento miedoso, pasivo y una conducta que no correspondía a su naturaleza. A los cinco años ella fue llevada a una institución para niños especiales. En ese punto a mí ya no me quedaban más fuerzas y no tenía otro deseo más que alejar a Gabi de la familia. Triste pero cierto, su comportamiento negativo nos llevó casi a una ruptura familiar.*

*Finalmente, así termina la madre su carta: Cuando Gabi tenía 10 años encontré un colegio que podía asumir las necesidades especiales de su educación y aprendizaje. Una odisea de años llegó a su fin.*



La queja común de los padres y profesores va en relación a que recién después de mucho esfuerzo y desgaste por años, logran el apoyo educativo adecuado que el niño *talentoso* necesita. Muchas veces se les dice a los padres: *Siéntase feliz de tener un hijo tan listo. Otros padres estarían felices si tuvieran ese hijo. ¿De qué se preocupa usted?*

Hace algunos días nos contactó la madre de Carlos, angustiada porque las profesoras del *kinder* le habían sugerido que no dejara que vea más programas científicos para niños por televisión, dado que era demasiada la información que estaba asimilando para su edad, lo que podía ser contraproducente para su desarrollo socio-emocional. Durante la entrevista, la madre se sentía sumamente culpable por la estimulación que había dado al niño; a ella nunca le pareció que el niño fuera *especial* o diferente a los otros, ya que presentaba un desarrollo dentro de los estándares de la familia. Sin embargo, con esta llamada de atención por parte de las profesoras del *kinder*, se contacta con la especialista disculpándose constantemente de la atención y estimulación que ha brindado a su hijo y temerosa que esto, de alguna manera, pueda haber interferido con su desarrollo ulterior.

Carlos se ha desarrollado en el seno de una familia de intelectuales limeños en la que los abuelos, profesionales y académicos, son personas sumamente productivas en su quehacer intelectual. Los padres, ambos con educación superior, desde el embarazo se dedicaron por completo al niño, estableciendo una comunicación desde el vientre materno (cantaban canciones, contaban

cuentos, conversaban con él). Ambos padres han estado comprometidos en la crianza del niño. Éste es el caso de un niño que, teniendo predisposición hacia un desarrollo verbal superior, crece dentro de un contexto familiar que apoya su desarrollo, y tiene numerosas oportunidades de enriquecer su vocabulario de manera natural, participando en discusiones sobre diversos temas culturales y de actualidad, siendo estimulado y acogido por todos.

Las dificultades se inician con el ingreso al jardín de infancia, cuando las diferencias entre Carlos y los otros niños se ponen en evidencia, especialmente en el desarrollo verbal. El niño evidencia un nivel de desarrollo verbal y metacognitivo superior a sus compañeros, y si bien al inicio esto es acogido por las profesoras como positivo, con el correr de los años se convierte en un problema, dado que los intereses del niño se orientan hacia temas algunas veces diferentes al del resto de sus compañeros. Por otro lado, Carlos presentaba deficiencias en el desarrollo visual motor, siendo necesaria la intervención de una especialista remedial, con lo que se nivela rápidamente.

Carlos había logrado comprender diferentes aspectos de la vida animal que lo tenían fascinado. Así, mientras la profesora en el *kinder* explicaba la diferencia entre los animales domésticos y los animales salvajes, él era capaz de establecer diferencias taxonómicas y detalles propios de un especialista en el tema, que ponían a veces en aprietos a la profesora, que no dominaba la materia con este nivel de profundidad. Si bien la profesora podía responder a sus preguntas respecto

al por qué el águila o el cóndor son considerados animales de rapiña, no siempre podía dar respuesta a las diferencias o semejanzas entre dos tipos específicos de monos o loros que habitan en la selva peruana, tema que Carlos dominaba ampliamente. Y la profesora ya no sabía qué hacer con él.

Las cosas empeoran cuando nace el hermanito. Luego de cuatro años de haber sido hijo único y primer nieto de la familia, debe asumir la llegada de un hermano. Las dificultades de adaptación al hermano se complican con la brecha de intereses intelectuales existentes entre Carlos y sus amigos. Es entonces que las profesoras del *kinder* sugieren a la madre que Carlos se dedique a seguir la terapia emocional por un lado y continúe con la nivelación por otro, pero que de ninguna manera continúe viendo esos programas de televisión, porque la información que asimila es demasiada y no la va a poder procesar.

¿Por qué castigar al niño de esta manera? ¿Qué tiene que ver el proceso de adaptación al hermano con sus intereses intelectuales? La madre se angustia cuando le informan esto y siente que toda esta situación no es más que el resultado de una sobreestimulación inadecuada, de la cual se siente totalmente culpable. En el *kinder* las profesoras sienten que no pueden manejar esta situación, y si bien se recurre al apoyo de especialistas externos, se prefiere anular la fuente de conflicto: el programa científico de televisión para niños, esperando limitar con esta acción la sed de conocimientos que tiene el niño, como si éste fuera el único recurso para obtener información. Esto no es más que un ejem-

plo de la actuación de algunos profesores, que en su búsqueda por mantener la calma y orden dentro del salón de clases, no respetan la individualidad del niño por un mal comprendido *beneficio grupal*.

Por mucho tiempo aquellos procesos o fenómenos que la humanidad no comprendía fueron satanizados o adorados y un proceso similar ha ocurrido con los *talentosos*. Acogidos por un lado, pero rechazados por otro lado, los padres y maestros de estos niños se encuentran muchas veces ante la disyuntiva de qué hacer, y en la gran generalidad de los casos, como la madre de Carlos se preguntan: *¿Qué he hecho mal?* Este manual busca ayudar a despejar algunas dudas y provee algunas alternativas de respuesta para ayudar a padres y educadores de estos niños, que tienen también derecho a ser tratados respetando su propia individualidad.

En los últimos años ha mejorado mucho el trato hacia el niño *talentoso*. Sin embargo, existe una gran necesidad de información respecto a: *¿Qué es talento? ¿Se puede reconocer en edades tempranas? ¿Cómo se puede reconocer si un niño es altamente capaz? ¿Es cierto que los niños talentosos son problemáticos? ¿Cómo se puede enfrentar los consecuentes problemas educativos y escolares debido al talento?* Todas estas preguntas son formuladas diariamente por numerosos padres y educadores. Este pequeño manual trata de ofrecer ayuda en la detección de niños *talentosos* y sobre todo en la educación de estos niños, tanto dentro de su familia como en la escuela.

## CAPÍTULO 1

---

### **El desarrollo humano es un proceso dinámico**

Cuando pensamos en un niño *talentoso*, inmediatamente lo relacionamos con su desarrollo psicológico. Y esto se debe a que el término *talentoso* parte la psicología del desarrollo, rama de la psicología que se ocupa del curso y de la regularidad del desarrollo humano, en el que los factores internos y externos al individuo juegan un rol inhibitor o facilitador. La psicología del desarrollo busca explicar, a través de la investigación de las leyes del desarrollo humano, cuáles son las condiciones sociales y educativas que conducen a un desarrollo armónico y óptimo.

Es posible que un contexto educativo, que desarrolla positivamente a un niño, tenga en otro niño ningún o casi ningún efecto. La adecuada coincidencia de as-

pectos individuales y necesidades en un contexto comprensivo y provechoso es decisivo para el desarrollo de una persona. El desarrollo es un proceso que diferencia no sólo a niños de adolescentes, sino que se extiende hacia todo el ciclo vital de una persona.

El desarrollo psíquico es un proceso dinámico que dura toda la vida. Las interacciones (efectos del cambio) entre factores individuales y el entorno social determinan qué conductas van a despertarse y manifestarse (Mónks y Knoers, 1996). *Interacción dinámica* significa que los factores dispuestos no se desarrollan automáticamente debido a un plan interno, es decir, que el resultado de la interacción entre lo dispuesto y el entorno no está previamente establecido. Lo dispuesto y su desarrollo está siempre disponible en un determinado contexto.

Tomemos el caso de un niño pequeño que es sumamente activo en la exploración de su medio, pero cuyos padres valoran más la calma, la tranquilidad y el orden. Es probable que el impulso natural del niño sea frenado e incluso detenido por completo. El niño emprendedor se convertirá en un niño flojo y malhumorado que pensará que *no vale la pena esforzarse por gusto*. Las motivaciones de la conducta son en gran medida modificados por el contacto con los otros, y, en el caso de los niños, a través del contacto con sus padres y otras personas significativas para él.

Todo niño necesita no sólo libertad y espacio para su espontaneidad, sino también cuidado y estímulo para que pueda desarrollar nuevos patrones de conduc-

ta y modelos de acción. Sabemos que los niños serán más capaces cuando son estimulados y expuestos a nuevas experiencias. A continuación se señalan algunos ejemplos:

En Leipzig, Alemania, el conservatorio de música *Felix Mendelssohn Bartholdy* inició hace algunos años un proyecto en numerosos jardines de la infancia para investigar si con la estimulación adecuada se podían descubrir más talentos musicales y artísticos. Los niños recibieron clases de música y baile y además se les ofreció un ambiente computarizado y de ajedrez.

En Lima, Perú, el grupo de circo-teatro La Tarumba lleva a cabo un proyecto en niveles primarios y secundarios del Colegio León Pinelo, con el fin de estimular habilidades de expresión corporal, malabarismo, equilibrismo y teatro. Los alumnos reciben clases de expresión corporal, circo y teatro.

En ambos casos, sorprendió que muchos niños de quienes antes no se esperaba tales resultados fueran *talentosos* en el baile, música y pintura en el primer caso, y en malabarismo, expresión corporal y dramatización en el segundo caso. Además, estos niños mostraron un anhelo de aprender, antes no detectado. Evidentemente la propuesta de actividades nuevas y diferentes ha puesto de manifiesto un espíritu emprendedor y una motivación en los niños nunca antes imaginada.

Estos son ejemplos de cómo, a través de la estimulación adecuada, se pueden despertar y desarrollar

ámbitos de la conducta antes improductivos. Se presentan modos de conducta y acciones que a través de una estimulación adecuada sigue desarrollándose y adquiriendo estabilidad. En la medida en que podamos evidenciar y hacerle el seguimiento a algún *talento oculto*, tendremos una mejor comprensión del talento de esos niños.

Estos y otros ejemplos, que cada uno puede observar en su propio entorno, confirman que el desarrollo humano no es un proceso mecánico ni rígido. El desarrollo humano *no* se puede definir en términos de causalidad (uno presiona a alguien y alcanza un determinado resultado), sino que está siempre inmerso dentro de un contexto determinado. El desarrollo humano tampoco es predecible, ya que no sigue un curso lineal.

### **¿Cómo se puede desarrollar una persona “adecuadamente”?**

Algunos de los aspectos básicos para el buen desarrollo de un niño son un ambiente agradable y de una estimulación adecuada, siguiendo las inclinaciones, tendencias y necesidades de cada niño. Si esto falla, entonces el niño no podrá desarrollar su potencial. Seguramente no es fácil decidir cuál es el medio y la estimulación adecuados para cada niño en particular. La propuesta de seguir las necesidades y tendencias de cada niño es válida para cualquier grado de *talento*, sea éste alto, medio o bajo. Más adelante nos ocuparemos de los tipos de estimulación que se pueden desarrollar.



La psicología del desarrollo humano permite la posibilidad de comprender mejor el desarrollo de los niños altamente *talentosos*. Aun si ellos dependen de una adecuada motivación y estimulación, son muy *diferentes*, retadores, responsivos y agradables en su trato. Es indispensable que, como padres y educadores, intentemos satisfacer las demandas y necesidades de estos niños a través de prácticas pedagógicas y de crianza apropiadas para cada contexto.



## CAPÍTULO 2

---

### ¿Qué es el talento?

En el ámbito científico es frecuente encontrarnos con opiniones diversas sobre un mismo tema, y la psicopedagogía del *talentoso* no es ajena a esta situación. En algunos casos se debe a un problema semántico y en otros a un problema de apreciación. A lo largo de los últimos 20 años, se han presentado numerosos intentos de definición y modelos explicativos referentes al *talento*. Hany (1987) sostiene que hasta la actualidad hay más de cien explicaciones diferentes. Por ejemplo, cuando se le pide a un profesor que describa a un alumno *talentoso*, casi siempre suele mencionar el alto nivel de inteligencia y de rendimiento que éste presenta. Ésta es una concepción que también ha encontrado su correspondencia en explicaciones científicas.

## Cuatro modelos de explicación diferentes

Las diferentes interpretaciones se han enfocado a través de cuatro modelos psicológicos de explicación. Un modelo psicológico es una ilustración de la realidad y debido a ello es casi siempre una simplificación del complicado estado de las cosas.

### *El modelo de las capacidades*

Este modelo parte del supuesto que las capacidades intelectuales dispuestas en edades tempranas se pueden determinar y que a lo largo de la vida no cambian sustancialmente, es decir, son capacidades estables. Las capacidades intelectuales potenciales superiores se expresan recién en edades adultas a través de rendimientos significativos.

El científico más conocido de este modelo es el investigador americano Lewis M. Terman (1877-1956), quien es un pionero en la investigación del desarrollo de personas altamente *talentosas*. En los inicios de los años 20 empezó un estudio longitudinal con alrededor de 1,500 estudiantes *talentosos* que dura hasta la actualidad. Según demostró en 1954, después de haber trabajado realizando el seguimiento a lo largo de 30 años a personas *talentosas*, llegó a la conclusión de que *el Coeficiente Intelectual (CI) que de niño se alcanza no va a cambiar a lo largo de la vida*. Ese mismo año, dos antes de su muerte, expresó en un artículo que, tras muchos años de haber reunido datos de múltiples investigaciones, era evidente que *la inteligencia sola no*

*bastaba*. Los participantes de su investigación no sólo fueron muy inteligentes, sino capaces de imponerse ante personas o eventos difíciles y estaban también altamente motivados. Asimismo, se demostró que el medio social donde se desenvolvían era positivo y enriquecedor.

En los Estados Unidos de América existe una definición dada por el gobierno de ese país que tuvo una influencia significativa en las definiciones propuestas por los países de la región (México, Venezuela, Colombia, Brasil, Perú, entre otros), que de alguna manera han reconocido políticamente la importancia de la identificación y atención de los *talentosos*. Esta definición encaja dentro del grupo del modelo de las capacidades y fue preparada por una comisión que estuvo a cargo del diputado Marland y que por ello se llama *Definición de Marland*:

Los talentosos disponen de capacidades realizadas o potenciales, que se expresan en altas posibilidades de rendimiento en áreas intelectuales, creativas, artísticas (musicales, interpretativas) o académicamente específicas o de inusuales cualidades de liderazgo. Son niños que exigen diferentes propuestas educativas y de estimulación, a quienes un colegio regular no les va a dar la oportunidad de realizarse personalmente ni de contribuir con la sociedad (Marland, 1972).

A pesar de esta definición *florida*, el informe de Marland tuvo una influencia significativa sobre la teoría y la práctica de la psicopedagogía del *talentoso* tanto en América como en Europa.

*bastaba*. Los participantes de su investigación no sólo fueron muy inteligentes, sino capaces de imponerse ante personas o eventos difíciles y estaban también altamente motivados. Asimismo, se demostró que el medio social donde se desenvolvían era positivo y enriquecedor.

En los Estados Unidos de América existe una definición dada por el gobierno de ese país que tuvo una influencia significativa en las definiciones propuestas por los países de la región (México, Venezuela, Colombia, Brasil, Perú, entre otros), que de alguna manera han reconocido políticamente la importancia de la identificación y atención de los *talentosos*. Esta definición encaja dentro del grupo del modelo de las capacidades y fue preparada por una comisión que estuvo a cargo del diputado Marland y que por ello se llama *Definición de Marland*:

Los talentosos disponen de capacidades realizadas o potenciales, que se expresan en altas posibilidades de rendimiento en áreas intelectuales, creativas, artísticas (musicales, interpretativas) o académicamente específicas o de inusuales cualidades de liderazgo. Son niños que exigen diferentes propuestas educativas y de estimulación, a quienes un colegio regular no les va a dar la oportunidad de realizarse personalmente ni de contribuir con la sociedad (Marland, 1972).

A pesar de esta definición *florida*, el informe de Marland tuvo una influencia significativa sobre la teoría y la práctica de la psicopedagogía del *talentoso* tanto en América como en Europa.

Los conceptos que se discutieron en su momento y han sido materia de discusión hasta la actualidad están referidos a lo siguiente: (a) la exclusión de factores no intelectuales como la motivación para producir rendimientos especiales, (b) la *medida* ideal de *talento* para considerar a un niño *talentoso*, y (c) la exclusión del entorno social dentro de la definición de *talento*, especialmente el no considerar la importancia de la familia, la escuela o los amigos. Por otro lado se le critica que en la recopilación de 1972 se mencione especialmente el área psicomotora, mientras que en la versión de 1978 ya no se menciona especialmente, sino como parte del arte dramático.

En el Perú, la definición dada por el gobierno en 1983 se refiere al *talentoso* como “...*el niño especial debido a que presenta capacidades sobresalientes que sobrepasan significativamente el nivel de inteligencia normal...*” y que “...*necesita programas especiales en diferentes modalidades*” (MED, 1983). Esta definición resalta por un lado la importancia de la identificación del *talentoso* dentro del ámbito educativo y por otro lado provee las bases para la atención a nivel psicopedagógico de los niños *talentosos* dentro del sistema educativo regular.

### ***El modelo de los componentes cognitivos***

Se centra sobre todo en los procesos de elaboración de la información. Los investigadores de esta corriente se interesan por las diferencias cualitativas entre los procesos. *¿En qué se diferencian lo niños talentosos de*

los niños promedio a nivel de la asimilación y procesamiento de la información? El interés está no en el producto final, sino en el proceso hacia él. Algunos sugieren hablar no de *coeficiente intelectual* (CI), sino de *calidad intelectual*, entendida como la calidad del procesamiento de la información.

Se espera que esta orientación de la investigación proporcione indicadores tempranos sobre la alta capacidad. Así se escucha que los padres comentan que su niño *talentoso*, desde muy pequeño, procesaba la información de alguna manera particular a través de un pensamiento independiente y productivo. Un ejemplo es el caso de Clara. Ella le dijo a su madre una mañana en su dormitorio:

-Cuando uno duerme, uno no sabe que duerme.

-¿Cómo es así? -preguntó la madre.

-¡Es obvio, porque uno duerme! -respondió Clara.

Esto es lo que se llama un desempeño *metacognitivo*<sup>1</sup>, que no es común encontrar en niños pequeños.

### ***El modelo orientado al rendimiento***

Este modelo establece una diferencia entre la posibilidad y la realización. No todo lo que está predispuesto o como posibilidad en las personas se va a realizar. La predisposición está condicionada a que alguien lleve

---

<sup>1</sup> Metacognición entendida como el pensar y reflexionar sobre el propio pensamiento.



a cabo la estimulación y el desempeño adecuado. No todas las personas desarrollan los potenciales dados. Muchas veces depende del contexto en el que el niño se desarrolla, que puede no desarrollar sus posibilidades porque éstas no se dan a conocer y por lo tanto no se estimulan. La literatura nos informa que el 50% del potencial de los niños *talentosos* no recibe la estimulación y educación necesarios para que las predisposiciones se desarrollen adecuadamente. Los niños de familias que no los estimulan son los más perjudicados. En estos casos la escuela, como institución educativa, tiene una tarea importante en la identificación y estimulación de estos niños.

Una ventaja de este modelo es que no sólo otorga importancia al rendimiento real, sino que también resalta la importancia de la estimulación como factor en la realización de la predisposición. Este modelo no es sólo descriptivo, sino que está orientado a una meta: *cada persona debe ser educada para que pueda desarrollarse en coherencia con sus capacidades*. Asimismo, es claro que no se puede realizar el potencial si se tiene un autoconcepto negativo.

### ***El modelo orientado a lo sociocultural***

Sostiene que la alta capacidad sólo logra realizarse mediante un resultado en conjunto de factores sociales e individuales. Esta concepción no le da estabilidad a la perspectiva genética. La manera en que los rendimientos importantes y/o fuera de lo común son valorados y la forma en que se logran las condiciones para

producir desempeños especiales depende en gran medida de las condiciones políticas y económicas de un determinado tiempo y espacio histórico-cultural. Por ejemplo, si la política pedagógica formativa de un país se orienta hacia el grupo de nivel promedio o debajo del promedio, los niños *talentosos* van a recibir pocas propuestas de estimulación para poder desarrollar sus capacidades. Serán percibidos como amenazantes dentro de una perspectiva elitista y esto traerá consigo una connotación negativa hacia los programas de identificación y atención psicopedagógica para los *talentosos*.

Estos cuatro modelos no se excluyen entre sí, sino que cada uno focaliza diferentes aspectos que llevan a una comprensión global. Los del primer modelo han dado importantes aportes acerca de los factores favorecedores e inhibidores del desarrollo del *talento* desde edades tempranas. Los resultados del segundo modelo se esperan aún, dado que están en investigación. El tercer y el cuarto modelo no sólo brindan un aporte teórico, sino también práctico a la psicopedagogía del talentoso. Nuestra posición frente a este tema está basada en estos dos últimos modelos.

### **Un caso de la práctica**

–Siempre viene llorando del colegio –cuenta la madre de Marcela

–Siempre tengo que hacer tareas tontas –dice Marcela–, siempre lo mismo... la maestra no quiere entender que yo ya sé escribir... y me ha dicho que haga como que no sé leer ni escribir.

Marcela tiene 4½ años y puede escribir bien su nombre, conoce todas las letras del alfabeto, puede hacer cálculos aritméticos simples y es fina al dibujar y hacer trabajos de rasgado, recorte con tijeras y pegado. En casa tiene su propia esquina de juego, donde ella pasa muy concentrada jugando una hora diaria. Cuando la casa está mucho tiempo en silencio, los padres saben que ella está leyendo un libro a su hermana mayor. Su hermana es tres años mayor.

A los padres no les llamó especialmente la atención el comportamiento de Marcela, ni siquiera por comparación con su hija mayor. Marcela era simplemente una niña espontánea, emprendedora, con sentido del humor. En el *kinder* era evidente que la niña ya sabía hacer todo lo que los otros recién estaban aprendiendo. La profesora no sabía qué podía hacer con ella y buscó que se comporte como los demás niños. “Ella debe aprender a adaptarse”, comentaba, “¡No debe creer que puede tener un trato especial!”. La profesora pensaba que los padres de la niña le exigían un rendimiento especial y afirmaba que Marcela tenía derecho, como todos los niños, “...a disfrutar de todos los juegos (actividades) que correspondían a su etapa de desarrollo, tan importantes para un desarrollo psíquico sano”.

Así como muchos niños adelantados en su desarrollo, Marcela ya había empezado a llevar a cabo —en edades tempranas y a su propio ritmo— aquellos juegos y actividades que la profesora del *kinder* elogiaba. En casa nunca había tenido problemas por eso, ni siquiera con la hermana mayor. Los problemas vinieron recién cuando fue al *kinder* y tenía que adecuarse al ritmo de

sus pares. La profesora quería que la niña se adaptara a cualquier precio. Marcela se volvió insegura, tímida, retraída y se sentía infeliz. Los padres empezaron a pensar que quizás ellos habían cometido errores en la educación que le habían brindado a su hija y que quizá deberían estimular a la niña para que sea más obediente en la escuela.

Es probable que el núcleo del *problema* sea que Marcela es muy *talentosa* y que muestre un claro adelanto en relación a sus compañeros. Ya que el caso de Marcela era para consulta, decidimos evaluarla psicológicamente para ver si era *talentosa*. Con los resultados de la evaluación se podrían tomar las medidas adecuadas para hacer el seguimiento de Marcela.

Antes de continuar con este caso, debemos profundizar en el *modelo de interdependencia triárquica* del talento para que el procedimiento siguiente tenga un soporte teórico.

### **El modelo de interdependencia triárquica**

Los términos *talentoso* o *altamente talentoso* son meramente descriptivos. Un *talento* especial se puede hacer evidente en las capacidades motoras, sociales, artísticas o intelectuales. A menudo se manifiestan juntas algunas de estas formas de *talento*. Se pueden presentar *talentos* fuera de lo común en distintas áreas, como por ejemplo en la música o en los deportes. Pero no basta con tener una predisposición especial en una o más áreas, sino que cualquier predisposición –en grado

normal o fuera de lo normal— requiere de un seguimiento y estimulación para que se pueda desarrollar. Y, en este sentido, el entorno social juega un rol de suma importancia.

El *talento* recién se puede apreciar cuando se manifiesta, es decir, cuando se pone en evidencia gracias a desempeños fuera de lo común. En los capítulos siguientes trataremos acerca de las dificultades en la realización de las predisposiciones especiales, que deben afrontar los niños *talentosos*. Para que el *talento* se ponga de manifiesto son necesarias (a) las condiciones internas al individuo (*características personales*) así como (b) las condiciones externas (*contexto ambiental*).

Ser *talentoso* supone por lo menos tres *características personales*: alta capacidad intelectual, creatividad y motivación. Estos tres factores van juntos y por eso los denominamos *triada*.

*Alta capacidad intelectual* significa que la inteligencia —medida con una prueba psicológica válida y confiable— es superior al promedio de la población. Esto se obtiene mediante un coeficiente de inteligencia (CI) o un índice cognitivo general (ICG). Aunque no existe un límite exacto que establezca desde cuando la inteligencia está sobre el promedio, seguiremos nuestro trabajo diagnóstico que propone el valor del CI de 130 ó más, con lo cual nos estamos refiriendo al 5 -10% superior de la población.

*Motivación* se refiere a la voluntad y capacidad de imponerse para realizar una tarea hasta finalizarla.

Asimismo, significa sentirse atraído por una tarea específica y gozar de ella (componente afectivo). Implica también el trazarse metas, hacer planes (componente cognitivo) y que se pueda lidiar con los factores de riesgo e inseguridades (perspectiva del futuro).

*Creatividad* implica tener la capacidad de llegar a una solución de manera original e inventiva. La creatividad no sólo se hace evidente al resolver problemas, sino también en el planteamiento de problemas. Aquí se muestra en mayor medida el pensamiento independiente y productivo, contrario al razonamiento repetitivo.

El hombre es social por su naturaleza y esto significa que para un desarrollo saludable es indispensable un intercambio social adecuado especialmente con la familia, el colegio y los amigos. Este *entorno social* es la segunda triada que contribuye a la realización de las predisposiciones o potenciales. Una adecuada interacción entre la persona y su medio se da recién cuando la persona ha adquirido la suficiente competencia social, es decir, cuando es capaz de establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

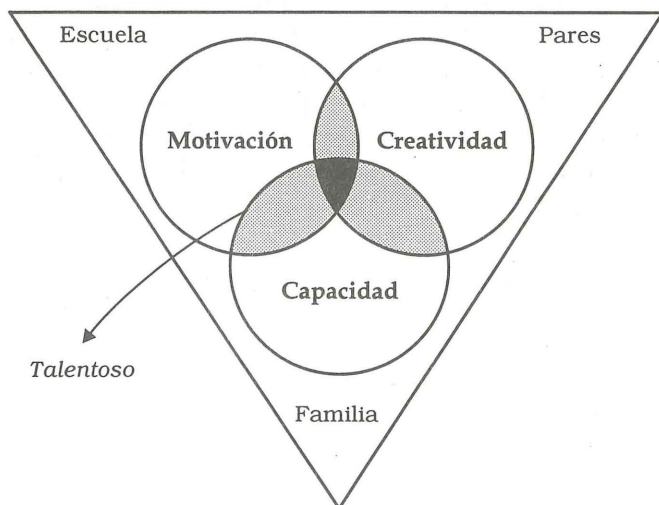
Hasta aquí se ha tratado el *modelo de interdependencia triárquica* (ver Figura 1), donde es importante resaltar que este modelo considera tres dimensiones, dado que todos los elementos tienen influencia entre sí. Las denominadas *características personales* son factores predispuestos, que están presentes en las personas en diferentes grados. Las predisposiciones (potenciales) deben ser estimuladas para que puedan desarrollarse, y allí que el *medio social* es indispensable. Si el entorno

social no sigue las necesidades de desarrollo del niño, éste no se va a desarrollar adecuadamente y se va a quedar estancado en un nivel que no le corresponde.

Se habla de *talento* cuando los seis factores se interrelacionan de manera adecuada, dando lugar a un desarrollo armónico. La capacidad para relacionarse socialmente (competencia social) es un aspecto importante que unifica el proceso. Ésta forma la base para un intercambio adecuado entre la persona y el medio.

### Figura 1

*Modelo de interdependencia triárquica (Mönks, 1992)*



Este modelo aclara no sólo nuestra propia concepción, sino que simplifica el análisis del caso de Marcela.

Como explicamos anteriormente, los padres de Marcela vinieron a consultarnos con el fin de elaborar un plan educativo adecuado para la niña. La niña se mostró intelectualmente muy *talentosa*. A nivel intelectual, ella pertenecía al 3% superior y asimismo se mostró con voluntad para el aprendizaje.

Considerando el *modelo de interdependencia triárquica* para el análisis, se puede decir que en todas las áreas existe una interacción positiva hasta el ingreso al *kindergarten*; desde ese punto el desarrollo de Marcela se comenzó a perjudicar. En ese *kindergarten* se consideraba adecuado dar el mismo trato a todos. ¡Pero nada es más injusto que tratar de educar a todos los niños como si fueran iguales a los otros! Finalmente, la profesora comprendió que era la propia Marcela la que siempre quería aprender y que sus padres nada tenían que ver al respecto, sino que tan sólo la habían apoyado. Se buscó en conjunto la posibilidad de dar a los niños más espacio para el desarrollo de su independencia y no seguir tratándolos a todos de la misma manera. Estos cambios no sólo condujeron a un mejoramiento para Marcela sino para todos los niños en general. El trato individual es adecuado para todo niño: también ellos son personas con naturaleza y representaciones propias.

Frecuentemente se asume que nuestro modelo sólo se ocupa del *talento* realizado y no del *talento* potencial. Éste no es el caso. Por eso vamos a tratar ese modelo de los factores, que científicamente llamamos *modelo de interdependencia triárquica*.



*Triárquico* significa un grupo de tres elementos o aspectos que van juntos. *Interdependencia* significa dependencia recíproca. En este modelo se plantea que una relación positiva recíproca entre ambas triadas y un entrelazamiento equilibrado son determinantes para un desarrollo del *talento* sin problemas.

Por un lado se acentúa una relación recíproca de las tres características personales, así como de los tres aspectos sociales más importantes, y por otro lado se enfatiza la dependencia mutua entre ambas triadas (grupos de tres). De esta manera es más fácil detectar los factores que obstaculizan el desarrollo, como se señaló en el caso de Marcela.

En la consulta con padres y profesores se debe tratar al niño en su totalidad, considerando las capacidades mentales y sociales, así como las experiencias afectivas, la motivación y la vivencia de lo social. Recién con un perfil completo del alumno se puede formar un concepto de estimulación adecuado para ese niño. En el Cuadro 1 se presenta un resumen de algunas de las características más comunes de los *talentosos* y los problemas posibles que éstas pueden acarrear.

Nuestro trabajo se realiza de la siguiente manera: empezamos el proceso diagnóstico con una batería de evaluación lo más completa posible, incorporando instrumentos psicométricos válidos, confiables y adaptados al idioma del país y a la población con la que se va a trabajar. Dentro del proceso diagnóstico se busca determinar si existen discrepancias entre el nivel intelectual alcanzado y el nivel potencial, y si ésta

**Cuadro 1**  
*Características de los talentosos*

Características	Problemas posibles
Adquiere y retiene información rápidamente.	Impaciente con la lentitud de otros; no le gusta la rutina ni la ejercitación; puede mostrar resistencia en la práctica repetitiva de destrezas básicas; puede elaborar y/o utilizar conceptos complejos de manera indebida.
Actitud inquisitiva, curiosidad intelectual; motivación intrínseca; búsqueda de la significación.	Realiza preguntas embarazosas; mucha fuerza de voluntad; resiste la dirección; parece excesivo en sus intereses; espera lo mismo de los otros.
Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; disfruta la solución de problemas y la actividad intelectual.	Rechaza u omite detalles; muestra resistencia a la práctica o ejercitación; cuestiona los procedimientos de enseñanza e instrucción.
Disfruta organizando cosas y personas dentro de una estructura y orden determinado; busca la sistematización.	Construye reglas o sistemas complicados; puede parecer "mandón", rudo o dominante.
Amplio vocabulario y dominio verbal; información profunda en temas especializados.	Puede utilizar las palabras que impresionan para escapar o evitar situaciones; se aburre en el colegio y con sus pares; es percibido como el "sabelotodo".
Creativo e inventivo; le gusta buscar nuevas formas de hacer las cosas.	Puede interrumpir planes o rechazar lo que está establecido; es percibido como diferente y "fuera de onda".
Concentración intensa; largo rango de atención en áreas de interés; conducta dirigida hacia una meta; persistencia.	Resiste la interrupción; se olvida de las cosas o de la gente en periodos de focalización de intereses; terquedad.
Sensibilidad, empatía hacia los otros; deseo de ser aceptado por los otros; persistencia.	Sensibilidad hacia la crítica o rechazo de pares; espera que los otros tengan valores similares; necesidad de éxito y reconocimiento; puede sentirse diferente y alienado.
Energía elevada, alerta, ansioso; periodos de esfuerzo intenso.	Frustración con la inactividad; la ansiedad puede molestar a los otros; horarios; necesita estimulación continua; puede ser percibido como hiperactivo.
Independencia; prefiere el trabajo individual; confía en sí mismo.	Puede rechazar la intervención de padres o pares; no conformismo; puede ser poco convencional.
Buen sentido del humor.	Ve lo absurdo de las situaciones; el humor puede no ser comprendido por los pares; puede convertirse en el <i>payaso de la clase</i> para lograr atención.

discrepancia es significativa<sup>4</sup>. Luego se pasa a analizar las áreas deficitarias o *talentosas* que se presentan. Posteriormente se explora si se presentan factores interferentes en el contacto social o en el desarrollo de la competencia social. Después se organiza el programa de estimulación adecuado a las áreas talentosas. La *factibilidad* de la medida tomada es de suma importancia, ya que el mejor modelo de estimulación no sirve de nada si es que no puede ser aplicado.

---

<sup>4</sup> Se considera significativa si es mayor a una desviación estándar con respecto a la norma.

## CAPÍTULO 3

---

### Diferentes formas de talento

Ya hemos visto anteriormente el texto con la definición oficial de *talento* en Estados Unidos (p. 9). Sabemos que se mencionan diversas formas de *talento*. Las más importantes se pueden agrupar en cuatro áreas diferentes: (a) en el terreno de las capacidades mentales y del rendimiento intelectual, (b) en el ámbito de la creatividad y productividad, (c) en el campo del arte, en las producciones artísticas y musicales, y (d) en el terreno social, donde se refiere a las cualidades de liderazgo.

Si bien nosotros podemos hacer diferencias entre estos ámbitos, con frecuencia se encuentran juntos en una misma persona, o llaman la atención en la expresión de un área determinada. Existen formas únicas o mezcladas de *talento*. En este libro hablamos sobre todo de niños que presentan predisposiciones y desempeños intelectuales fuera de lo comunes.

La *creatividad* se menciona como un indicador importante de *talento* potencial. Se trata de un término difícil, que no es fácil de explicar. Existen numerosos modelos de funcionamiento creativo, desarrollados tanto en Europa como en los Estados Unidos. Sin embargo, ninguna definición de la creatividad ha sido validada o aceptada por completo en la comunidad científica internacional. Por otro lado, no está claro cuáles son los predictores o indicadores durante la niñez de un desempeño creativo superior cuando adultos. Una persona puede ser muy creativa y original en su pensamiento o resolviendo problemas de cálculo aritmético, mas no en la expresión literaria. Asimismo, se puede ser creativo en algún ámbito o periodo de la vida, pero no de manera continua, pudiéndose presentar interrupciones con respecto a la producción creativa.

La *creatividad* ocupa un lugar importante en nuestra definición de *talento* y debe ser considerada como relacionada a un determinado campo de desempeño. Nadie es puramente creativo o puramente inteligente. De las numerosas investigaciones realizadas se puede decir que la mayoría de personas creativas son también altamente capaces intelectualmente. Sin embargo, lo contrario no ocurre, es decir, no todos los inteligentes son creativos a la vez.

Gardner (1993) señala la presencia de siete áreas de desempeño, que él denomina *tipos de inteligencias*, en las que se desarrollan los individuos creativo/productivos, presentando también ejemplos de personas representativas, cuyo desempeño en cada área específica ha sido significativamente positiva para la huma-

idad. Éstas son: lingüística, lógico/matemática, visual/espacial, musical, corporal/kinestésica, intrapersonal e interpersonal. Las siete áreas de desempeño creativo/productivo de Gardner se resumen en el Cuadro 2. En la Conferencia del Consejo Europeo de Altas Capacidades, llevado a cabo en Viena, Gardner (1996) presentó otras dos áreas relevantes al desempeño de los individuos talentosos del presente siglo. Estas son las áreas naturalista y existencial. En el área naturalista Gardner considera a Charles Darwin como el mejor ejemplo de desempeño creativo/productivo y el área existencial se encuentra aún en investigación.

A continuación presentamos algunos ejemplos de peruanos representativos de cada una de éstas áreas: (a) los literatos Alfredo Bryce Echenique y Mario Vargas Llosa en el área lingüística, (b) los científicos Pedro Paulett y Carlos del Río en el área lógico/matemática, (c) los pintores Víctor Humareda y Fernando de Szyslo en el área visual espacial, (d) el compositor Edgar Válcárcel en el área musical, (e) los futbolistas Lolo Fernández y Teófilo Cubillas en el área corporal/kinestésico, (f) los doctores Honorio Delgado y Max Hernández en el área interpersonal y (g) los líderes políticos Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui en el área interpersonal.

La cualidad de *liderazgo* se puede apreciar casi siempre en edades tempranas. Ya en el comportamiento del niño pequeño, que es querido y muy popular, se reconocen aspectos que son condiciones necesarias para desarrollar una personalidad con dominio. De un buen líder (director) se espera que tenga cualidades para

## Cuadro 2

### Siete tipos de inteligencias

Tipo de inteligencia	Persona representativa	Obra
Lingüística	T.S.Eliot (1888-1965)	Poeta nacido en los EUA, dramaturgo y crítico, fue una figura literaria muy importante en Europa. Recibió el Premio Nobel de Literatura en 1948.
Lógico/ matemática	Albert Einstein (1879-1955)	Físico y matemático estadounidense nacido en Alemania; modificó la conceptualización del tiempo, espacio y luz. Recibió el Premio Nobel de Física y de la Paz.
Visual/espacial	Pablo Picasso (1881-1973)	Pintor y escultor español residente en Francia. Un artista prolífico que influyó en el arte del siglo XX y junto con Georges Braque fue el fundador del cubismo.
Musical	Igor Stravinsky (1882-1971)	Compositor estadounidense nacido en Rusia. Ha sido uno de los compositores más influyentes del siglo XX a través de la armónica politonal y los nuevos arreglos de instrumentación.
Corporal/ kinestésica	Martha Graham (1894-1965)	Bailarina y coreógrafa estadounidense, desarrolló nuevas formas de danza, creando una nueva comprensión de la coreografía. Fue una de las personas más influyentes en la danza y coreografía del siglo XX.
Intrapersonal	Sigmund Freud (1856-1939)	Psiquiatra y neurólogo austriaco, descubrió a través de un autoanálisis intensivo nuevas dimensiones psicológicas en la conducta humana dio origen al psicoanálisis. Su teoría ha influenciado a casi todas las áreas de la vida cultural.
Interpersonal	Mahatma Gandhi (1869-1948)	Político hindú y líder espiritual, quien a través de su concepción de la política, su estilo de vida ascética y su profunda religiosidad, tuvo una influencia sustancial en la independencia de la India. Él desarrolló métodos novedosos de resistencia pacífica que tuvieron impacto mundial.

relacionarse, como por ejemplo capacidad de decisión, la visión adecuada (criterio), habilidad para tratar a los demás y comportamiento respetuoso con ellos. La popularidad también es un factor importante. Asimismo, se debe tener en cuenta que estas habilidades no se desarrollan por sí solas, sino también es indispensable que se de el seguimiento y la estimulación pedagógica adecuada a edades tempranas.

El *talento en el arte* se muestra sobre todo en el arte interpretativo (representativo) y musical. El desarrollo de predisposiciones en este campo depende fuertemente de un medio adecuado de estimulación. El desarrollo óptimo está relacionado a la práctica y al entrenamiento, restando oportunidades de interacción con sus pares y amigos, que son también necesarias para estos niños: de ese modo es muy difícil mantener amistades. Un niño *talentoso* no se puede equiparar con un niño prodigio, como por ejemplo lo fue Mozart. Este tipo de *talento* es muy especial y se presentan quizás uno o dos casos por cada cien años. La musicalidad se puede despertar en los niños desde temprano, pero sólo con mucho trabajo, esfuerzo y perseverancia se puede llegar a desempeños tan finos.

### **Pedro, un talento musical**

A los cuatro años Pedro destacaba en las pruebas de inteligencia como un niño con un nivel intelectual superior con indicadores significativos de desempeño creativo a nivel gráfico y musical. Su edad madurativa se encontraba muy por encima de los 4 años y su



crianza se desarrolla en una familia amante de la música. La madre, concertista, estimulaba a su hijo desde los 2½ años en el reconocimiento de sonidos. Al cumplir los 4 años Pedro era ya capaz de componer algunas melodías.

A lo largo de su infancia gustaba de tocar al piano sus pequeñas piezas y luego sonriente se volteaba a su público (mamá, abuelos, tíos y amigos de la familia), esperando su aprobación, que siempre llegaba cargada de aplausos. Cabe destacar que en ningún momento hubo la intención de exhibirlo ante la prensa u otros medios de comunicación masiva, pues siempre se respetaron sus derechos como niño.

Es así como la familia acoge el *talento* del niño, lo enriquece y busca apoyarlo emocionalmente. Siempre tuvo el apoyo de sus padres y demás familiares, especialmente de su madre. Fue el menor de tres hijos y se llevaba algunos años con los otros dos hermanos: ocho con el mayor y cinco con la segunda. Casi se crió como hijo único. La relación con sus hermanos fue variante, en algunas épocas demostraban indiferencia y en otras celos por la dedicación de la madre hacia él. Pero por sobre todas las cosas siempre eran conscientes de la gran habilidad que Pedro tenía y estaban orgullosos de él.

A partir de los 4 años asiste al jardín de infancia, donde es la atracción, pues había un piano y las profesoras lo seguían estimulando para que toque otras melodías, aprovechando su oído absoluto que ya desde aquel entonces era evidente para todos. Fue una época

muy feliz que él mismo la recuerda con mucho cariño. Hasta que llegó el momento de ir al colegio.

A los 5 años ingresó al *kinder* del colegio donde desarrollaría toda su escolaridad. Era uno más entre los 45 alumnos de la clase. Tenía que aprender a leer y escribir en inglés y en castellano. Pasaron los años y los cursos eran cada vez más aburridos para él. Escuchaba las clases y se distraía. Ponía su cabeza sobre la carpeta y con los dedos debajo de ella iba produciendo sonidos, que serían sus primeras composiciones hechas en alguna hora de clase de historia o geografía. De repente el profesor le hacía alguna pregunta acerca del tema en cuestión y él no sabía de lo que estaban hablando, con la consiguiente burla de los compañeros. Según relata él mismo, su mente volaba por otros lugares con una libertad increíble.

Su madre iba constantemente al colegio a preguntar: "¿Cómo está mi niño?". Y los profesores le decían: "En la luna, señora". Por otra parte, en la casa seguía con una profesora particular sus clases de piano, que disfrutaba mucho. Cada vez aprendía más y con mayor facilidad todo lo que se relacionaba con la música.

Era un niño muy tranquilo, obediente y cariñoso. Era sumamente sensible a las necesidades del otro; siempre estaba muy alerta y preocupado acerca de los demás. En el colegio era igual: él era el compañero que ayudaba y cooperaba con todo lo que le pedían. Siguió sus estudios secundarios siempre pasando con las justas y con el apoyo de profesores particulares. Era muy preocupado por sus tareas y cuadernos, pero su ren-

dimiento escolar era bajo. El curso que más le agradaba era matemáticas, ya que encontraba relación con el pentagrama y los tiempos de la música. Eso sí que le interesaba. Tocaba a los compositores clásicos con fluidez y gran poder interpretativo, además de sus propias composiciones.

Una de sus profesoras señala que era diferente al resto de sus 44 alumnos: muy callado, educado, tranquilo, sentado en la penúltima fila, le llamó la atención desde el primer día. Tan sensible como era tenía que adaptarse a un salón de alumnos realmente indisciplinados. Fue una promoción que marcó historia en ese colegio, especialmente por ser un grupo de jóvenes muy movidos, tanto hombres como mujeres y con una conducta acelerada. Ésta fue una época difícil que le dejó huellas y que felizmente logró superar.

Al terminar la secundaria, Pedro quería ser músico, y, aunque todos en su familia siempre habían tenido a la música como un pasatiempo, no la habían considerado como una profesión, así es que esto causó alguna problemática familiar, que luego se superó al ingresar el joven al Conservatorio Nacional de Música en la ciudad de Lima. Posteriormente concursó y ganó diferentes eventos de competencia musical interpretativa y viajó a seguir estudios en el extranjero. En la actualidad es un joven músico y compositor peruano, que se ha presentado en los mejores teatros del Perú y del extranjero, y tiene en su haber cerca de 70 composiciones, así como múltiples arreglos musicales.

Éste es el caso de un niño con *talento* musical que, gracias al apoyo de su familia, especialmente de su madre, pudo seguir desarrollando sus capacidades potenciales. Sin embargo, cabe resaltar el difícil periodo escolar que tuvo que afrontar debido a que no fue comprendido en su individualidad. Por el contrario, presentó un rendimiento académico especialmente bajo pese a ser una persona *talentosa* de gran capacidad intelectual potencial.



## CAPÍTULO 4

---

### **Talento, alta capacidad y superdotación**

Frecuentemente los conceptos *superdotado*, *altamente capaz* y *talentoso* son sinónimos. Algunos utilizan el término *superdotado* para referirse a personas que tienen capacidades fuera de lo común en terrenos intelectuales, mientras que el término *talentoso* sólo es utilizado para referirse a personas con capacidades especiales en el arte, deporte, música o actuación. El uso de ambos términos es criticado porque el verdadero significado permanece encubierto.

Algunos pedagogos y científicos diferencian entre los términos *superdotado* y *talentoso* en base a resultados de pruebas de inteligencia y rendimiento. Así, el *superdotado* es aquel que pertenece al 8% superior y el que obtiene un valor menor es considerado *talentoso* en

los países tecnológicamente avanzados. En los Estados Unidos la clasificación del *talentoso* intelectual se relaciona con los resultados de las pruebas que miden la inteligencia a través de un coeficiente intelectual (CI) o de un índice cognitivo general (ICG). Se considera *talentoso* a todas aquellas personas que presentan un coeficiente intelectual entre 130 y 139 (aproximadamente el 2% superior de la población) y *excepcionalmente talentoso* o *genio* a aquellas personas que presentan un coeficiente intelectual mayor o igual a 140 (aproximadamente el 0.4% de la población).

Naturalmente no todos están conformes con esta definición, ya que si se amplían los criterios, tenemos también científicos que opinan que todas las personas en general presentan *talentos* de alguna u otra manera en una gran variedad de áreas de desempeño diferente. Según las investigaciones realizadas en países en desarrollo, el estimado de niños *talentosos* siguiendo las dimensiones del *modelo de interdependencia triárquica* es del 5% superior.

Es importante llegar a un acuerdo respecto al término que se utilizará para definir a este tipo de niño, dada la diversidad de términos que se usan en los diferentes países de habla hispana, tanto en América Latina (*talentoso con rendimiento sobresaliente, talentoso o bien dotado*) como en España (*superdotado*), considerando especialmente la connotación que supone el término elegido y las posibilidades respecto a programas de identificación y atención que puedan ser desarrollados en los diversos países.

Observamos que no existe concordancia en el uso exacto de ambos términos. Por ello en la literatura internacional se prefiere un sinónimo de ambas palabras. En este libro, también se usan los términos *talentoso*, *superdotado*, *superdotación*, *capaz* (inteligente, con aptitud), y *capacidad* como sinónimos, aunque se prefiere utilizar el término *talentoso*, dado que otorga importancia al entorno cultural en el que se desarrolla el niño.

El conocimiento sobre las mejores oportunidades de desarrollo para los niños, sobre las características del *talentoso* y sobretodo el saber que el desarrollo de los niños y jóvenes está estrechamente ligado a su entorno social, nos conducen a la siguientes preguntas: *¿Cómo podemos reconocer a los niños talentosos?*, *¿cuáles son las características específicas y positivas de la interacción entre el niño y su entorno social?*, y además: *¿Cómo debemos educar a los talentosos, tanto en el hogar como en la escuela?*. Estas preguntas se discutirán en el siguiente capítulo.





## CAPÍTULO 5

---

### **Detectar y estimular: una pareja inseparable en la psicopedagogía del talentoso**

Hace algún tiempo, en una conferencia sobre la estimulación del lactante *talentoso*, muchos dudaban acerca de si era posible hablar de *talento* a tan temprana edad. Un bebé no está en capacidad de hablar y las manifestaciones de placer y displacer son en la mayoría de ellos casi iguales. Pero ya a esa edad los niños se diferencian entre sí en relación a la actividad y la atención que demuestran frente a los diferentes estímulos.

Muchos padres de adultos *talentosos* recuerdan que su hijo(a) cuando niño, desde los primeros días de haber nacido, se destacaba por su enorme capacidad de atención hacia las personas y cosas que lo rodeaban. Algunos padres cuentan que tenían la impresión de que

cuando bebé *observaba* su entorno sumamente concentrado.

Asimismo, estos niños también demuestran adelantos en el desarrollo del lenguaje. Muchos de ellos son capaces de decir palabras y de construir oraciones a edades tempranas. Otros, por el contrario, presentan un retraso y hablan recién al  $1\frac{1}{2}$  ó 2 años, utilizando oraciones completas y gramaticalmente correctas. Para este retraso existe una explicación posible: los niños talentosos *son muy precisos y perfeccionistas, y recién cuando ellos dominan algo lo demuestran.*

Volviendo a la mencionada conferencia, no existe ninguna señal significativamente válida en los lactantes que pueda ser considerada como indicador de *talento*. Algunas de las dificultades se dan porque, por ejemplo, la capacidad de observación no la presentan todos los niños que más tarde serán *talentosos*. Se necesita mayor investigación en el entorno natural y cotidiano del niño para determinar cuáles son los signos del *talento*. Estos resultados son muy importantes para el consejo psicológico con los padres de familia respecto a la manera de educar a sus hijos.

En el caso del infante en edad preescolar es frecuente que se interese de manera espontánea en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Cuando ese ímpetu no es reprimido, ellos, en efecto, aprenden a leer y a escribir, a hacer cálculos numéricos simples e incluso pueden aprender las bases de la multiplicación por sí mismos. Frecuentemente desarrollan sus propias estrategias en relación a números y conjuntos, cuando,

por ejemplo, al observar a la mamá coser examinan extasiados el centímetro con el que se puede medir y cuando juegan con botones de diferente color, tamaño, forma o grosor.

La experiencia enseña aquí también que no todos los *talentosos* aprendieron a leer o a realizar cálculos aritméticos en edades tempranas. Pero sí se puede señalar que la conducta de búsqueda de conocimiento que estos niños presentan desde temprana edad pone en evidencia un desarrollo de la atención dirigida a aprender de manera espontánea y natural.

Estas ansias espontáneas de aprender en el preescolar son muchas veces mal interpretadas por los profesores, quienes en estos casos se enfrentan a alumnos que ya saben hacer *todo*. Este problema se debe discutir abiertamente entre padres y profesores, y se debe encontrar una solución justa para el niño. No se puede castigar al niño sólo por seguir sus propias necesidades de desarrollo. Se debe erradicar la creencia ciega en el dogma de la *edad cronológica*.

Buscamos observar otras conductas de los *talentosos*. El desarrollo del lenguaje parecía ser una característica temprana de talento, porque a través del lenguaje se percibe el pensamiento, sobre todo el pensamiento precoz de estos niños.

Cuando una niña de apenas  $1\frac{1}{2}$  años dice: "...esa señora se ha puesto sus guantes para que sus manos no estén frías", se evidencia su capacidad para relacionar conceptos. Uno se pone guantes para evitar que se enfríen las manos. El significado de lo que dice el niño

se hace conciso cuando uno conoce la situación. A la niña le gusta mirar por la ventana lo que sucede diariamente. Una señora mayor pasa con su perro todos los días y saluda a la niña. Cuando esa señora por primera vez en un día frío le muestra sus guantes, la niña la mira fascinada porque nunca había visto unos iguales; entonces se expresa de la manera ya mostrada.

Una *relación productiva con el lenguaje* (al contrario de la relación reproductiva) es casi siempre una característica en niños pequeños *talentosos*. Muchos artículos y libros tratan este tema. Cuando se discuten algunas características importantes de los *talentosos* vemos que esta lista no está completa y que no considera a todos los niños *talentosos*. A continuación presentaremos algunas características de los *talentosos*.

Desde el punto de vista psicológico tienen un desarrollo adelantado, en el que muestran frecuentemente un *interés intelectual*, que no es lo esperado para su edad. Se da una gran diferencia entre la conducta intelectual de estos niños con sus contemporáneos. En la mayoría de niños su desarrollo corporal concuerda con su edad, mientras que en los *talentosos* llama la atención la discrepancia entre el aspecto mental y el corporal. Muchos pedagogos no saben qué deben hacer al respecto. Pero no hay motivo para preocuparse porque ningún libro sobre psicología del desarrollo establece que el desarrollo del aspecto mental y del corporal deben ir a la misma velocidad y en la misma etapa de la vida. La edad cronológica es sólo una norma global. Ésta no es un marco de referencia útil en el caso de niños y adolescentes *talentosos*.

En los *talentosos* sorprende que sean desde pequeños *muy curiosos y ansiosos por aprender*. La conocida edad de los *¿por qué?*, que generalmente empieza a los 3 años y alcanza su punto máximo entre esta edad y los 4 años, empieza en estos niños más temprano y parece que nunca va a terminar. Ellos no quedan satisfechos con respuestas cortas o demasiado simples, sino que siguen preguntando hasta que comprenden bien el tema, lo cual puede durar días o semanas.

La naturaleza también los ha proveído de *bastante energía*. Ellos *parecen no cansarse nunca*, lo cual llega a desesperar a padres y profesores. Se investiga sobre la poca necesidad de sueño de los *talentosos*, ya que ellos no pueden *desconectar* su actividad mental cuando se acuestan. Algunos han observado que estos niños duermen bien, ya que necesitan recuperar toda la energía invertida en el día.

Aunque ellos pueden concentrarse y estar muy conscientes de una tarea, *son capaces de realizar a la vez muchas actividades*. Su habilidad de afrontamiento y procesamiento de la información está muy desarrollada. Los padres y profesores ven a veces esta capacidad de atención como algo de poca importancia. Por otro lado, ellos realizan combinaciones de palabras desde los 2 a 3 años y también demuestran poseer un *sentido de humor muy especial*.

El *ansia de perfeccionismo y el deseo de hacer algo a su modo*, por su propia cuenta, ha llevado a algunos padres y profesores a la desesperación, aunque para los *talentosos* esta situación sea algo muy normal. Este

perfeccionismo puede ser la causa de que muchos *talentosos* empiecen a hablar un poco tarde, pero que rápidamente construyan oraciones difíciles y sin errores (p. 38).

El siguiente es un ejemplo típico. Un niño de 2 años que nunca antes había pronunciado ninguna palabra, le dijo un día a su mamá: "Mira mamá, allá está la universidad". La madre quedó tan impresionada que lo llevó velozmente al trabajo de su esposo y le dijo: "¡Escucha lo que ha dicho nuestro hijo!", a lo que el niño respondió como se mencionó antes. Como se sabe, la palabra *universidad* es una palabra larga y compleja para ser verbalizada por un niño que no había demostrado interés por hablar anteriormente.

Quizás exista una relación entre esta exactitud y el perfeccionismo en relación a que estos niños, ya desde pequeños, entre los 3 y 4 años, piensen *acerca del sentido de la vida* y formulen preguntas al respecto. No sólo desean saber sobre el origen de los hombres, sino acerca de lo que hay después de la muerte. Su interés por los dinosaurios y por la astrología tiene un sentido. Ambos ámbitos contemplan las preguntas *¿De dónde venimos?* y *¿A dónde vamos?*. Esta *reflexión acerca de la existencia humana* a tan temprana edad puede conducir a que estos niños piensen que la vida no tiene sentido. En la adolescencia, este pensamiento sobre el sentido de la propia existencia puede conducir a pensamientos y hechos suicidas.

Desde la edad preescolar muchos de estos niños *aprenden por cuenta propia a leer y a escribir*, si bien no

se puede determinar aún por qué unos lo hacen y otros no. El inicio temprano en la escritura trae consigo algunas dificultades en el trazo, dado que el desarrollo motor fino del niño a esa edad aún no se lo permite. Para algunos profesores de primaria esta escritura incorrecta y con *mala letra* es intolerable dado que valoran mucho la escritura bonita con letras bien formadas. Sin embargo, se ha demostrado que con la práctica y la ejercitación se puede corregir la *mala letra*.

Estos niños también *sorprenden por el desarrollo de conceptos de cantidad, número y de estrategias de cálculo propias*. Frecuentemente se ve que el acercamiento que cada uno tiene hacia los números no concuerda con los métodos del colegio. Y casi siempre vale sólo lo que propone el colegio. En esta situación también se dan problemas entre el alumno y el profesor, donde, por lo general, el niño sale perdiendo. Si se espera únicamente que el niño haga lo que la escuela pide, entonces el niño puede sufrir una decepción y presentar una motivación negativa hacia la escuela.

El *vocabulario comprensivo*, es decir, entender más de lo que se expresa, se da en estos niños, quienes al año de edad entienden y manejan más de 100 palabras. Esto se presenta con niños de entre  $1\frac{1}{2}$  y 2 años de edad.

El *reconocimiento de relaciones* (por ejemplo, la relación entre el interruptor de la luz y la lámpara) y la comprensión de *relaciones causales* (por ejemplo, la dama de los guantes, p. 39), se observa ya desde los 9 meses en los *talentosos*, lo que normalmente se da a la edad de 3 años.



Asimismo, la llamada *permanencia del objeto*, esto es, la toma de conciencia de que un objeto sigue existiendo, aun cuando no es posible verlo (muchos niños lloran cuando su madre sale de su habitación porque piensan que su mamá ya no existe), se da entre los 6 y 11 meses, cuando normalmente ésta se desarrolla hacia los 18 meses.

Otro indicador de precocidad se da en el aspecto psicomotor. La *conducta motora fina* de voltear una hoja en un libro con el pulgar y el dedo índice que normalmente se espera a los 2 años, es lograda por los *talentosos* a los 9 meses. Los adultos señalan que estos niños buscan las figuras de los libros para que se les cuente cuentos sobre ellas. No se menciona tan frecuentemente que los *talentosos*, ya antes del primer año, pueden correr, con 7 u 8 meses. Lo normal en estos niños se da entre los 12 y 18 meses (Mönks y Knoers, 1996).

Esta lista de características de comportamiento de los *talentosos* no abarca todo. Sin embargo, puede ser una ayuda práctica para la detección temprana del talento. De esa manera se podrá trabajar en base a las necesidades específicas del niño. Para una adecuada formación del autoconcepto y para el bienestar psíquico es indispensable seguir las necesidades de desarrollo desde el principio. Si no se detectan o si son reprimidas estas ansias de aprender y conocer, se pueden llegar a presentar deterioros en el desarrollo. Tanto para el niño como para los padres y educadores es mucho más satisfactorio cuando se hace todo lo posible por evitar estos deterioros.

## CAPÍTULO 6

---

### **El niño y su entorno social: aceptación mutua y adaptación**

Nosotros describimos previamente los problemas que se presentaron para Marcela y sus padres cuando ella ingresó al *kindergarten* (p. 14). Una conversación con las profesoras permitió una mejor comprensión de la situación. Ellas tomaron conciencia que las regularidades del desarrollo no son tales en todos los niños y menos en los niños *talentosos*. El núcleo del problema en el caso de Marcela era que se había deteriorado la aceptación recíproca y la adaptación entre la niña y el *kindergarten*. La niña no se sentía aceptada y el colegio exigía una adaptación adecuada. La aceptación y la adaptación ocasionan problemas cuando no son mutuas: ambas partes no las desean y no se hacen realidad.

El desarrollo humano requiere siempre de una adaptación recíproca. Por un lado el niño es influido por sus

padres y también sucede lo contrario, es decir, el niño influye en la conducta y en el trato de sus padres. El desarrollo es un proceso de dar y recibir. Esta relación recíproca es válida para todo contacto social. En lo que se refiere al comportamiento en la escuela, se espera que el niño se adapte al ritmo escolar, porque él es un *educando*. Después hablaremos de este mal interpretado *rol* en el colegio.

Todas las personas que crecen y se desarrollan dentro de las costumbres de su sociedad y de su cultura presentan características comunes. Sin embargo, a cada persona le toca encontrar su propio camino, encontrar un equilibrio entre sus propias capacidades y deseos y las posibilidades que brinda la sociedad. No sólo existen diferencias entre varias sociedades sino también entre las personas que pertenecen a una misma sociedad, ya que se pueden presentar opiniones diversas, por ejemplo, en lo relacionado a lo que es importante en la vida. Este proceso de adaptación puede convertirse en una tarea difícil y pesada cuando la distancia entre el individuo y su entorno es, en este aspecto, muy grande.

Los siguientes tres ejemplos muestran cómo se puede dar la confrontación entre el niño y su entorno social, entre el individuo y la sociedad.

### **Antonio**

La familia vivía en un pequeño pueblo, cerca a una ciudad. Se mudaron cuando el padre de Antonio consiguió un empleo como médico internista en el hospital.

Desde el principio ellos fueron los extraños en el lugar. El padre afirmaba: "...la vida está llena de dificultades, por eso uno debe adaptarse en donde vive".

Antonio y su hermana Gabriela iban a la escuela del pueblo y desde el principio no se sintieron bien en la nueva escuela. Ellos eran objeto de agresiones. Antonio siempre hacía muchas preguntas y sobresalía por sus conocimientos en clase. Su vocabulario era mayor al de los demás, y no tenía el acento típico del pueblo. A los demás alumnos esto no les gustaba porque pensaban que él era presumido. Ellos gritaban en coro que él era tonto, le sacaban el aire a la llanta de su bicicleta, le tiraban la bicicleta a los arbustos, o la ataban a un árbol. Antonio trataba de defenderse, pero no podía hacer mucho contra tantos. Sus padres le decían que esa era la "escuela más fuerte de su vida", y que él tendría que abrirse paso solo.

A su hermana pequeña, Gabriela, tampoco la dejaban tranquila. Por lo general era rodeada por algunos niños que le exigían que diga que su hermano era tonto. Cuando ellos lograban que ella lo diga, ya al borde de la desesperación, ellos gritaban felices: "¡Ella misma lo dice, su hermano es tonto!".

En una reunión de padres se habló de los problemas y burlas entre los niños. Parecía que los profesores no estaban interesados en buscar solución alguna "exclusivamente para el bienestar de Antonio y de Gabriela". Los pobladores trataban a los que no eran oriundos del lugar como intrusos y los rechazaban. Por otro lado, el rendimiento intelectual destacado era motivo de rechazo.

Está claro que la solución debía partir de Antonio. La disposición de colaboración del pueblo no era manejable. Aunque el colegio hubiera estado preparado para satisfacer las necesidades educativas de Antonio, desde el punto de vista social había una gran brecha que no contribuía a la solución.

### Ana

A los 2 años Ana contaba con un vocabulario sumamente amplio y rico en el *nido*. En el *kinder* puso en evidencia sus deseos de aprender a leer. Por consejo del *kinder*, la madre frenó este impulso espontáneo de la niña. La profesora pensaba que, en caso contrario, la niña ya no tendría nada que hacer en la escuela primaria. Éste fue el inicio de las limitaciones del anhelo espontáneo y natural para aprender. Como la niña era dócil, al principio no presentó problemas.

Cuando pasó a la escuela primaria, debido a las constantes limitaciones, su motivación hacia el aprendizaje fue disminuyendo. No necesitaba esforzarse en los trabajos porque todo era muy fácil para ella. La escuela no se preocupaba de darle tareas de acuerdo a sus necesidades... ¡Todo era aburrimiento!

Ana buscó luego una manera para que los cursos sean más interesantes. Cuando ella sabía qué tema se iba a tratar en clase, se ocupaba en casa de informarse lo más que podía sobre ellos. Luego, cuando el profesor trataba el tema en clase, ella atendía muy concentrada para detectar si el profesor cometía alguna falla. Por lo

general ella corregía a los maestros. Ésa era su manera de decir algo en clase, ya que sus profesores nunca le daban la oportunidad. Por supuesto que para los profesores resultaba muy inoportuno e irritante. Hay que tener en cuenta que Ana desarrolló esta conducta porque ella se sentía frustrada. Nadie consideraba sus inclinaciones ni predisposiciones.

La escuela no sólo no ofrecía nada en el campo intelectual, sino que tampoco lo hacía en el ámbito social. Debido a puestos de medio tiempo y por motivos de enfermedad, Ana tenía siete profesores diferentes. Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo es importante que el niño tenga, en los primeros años de colegio, una relación sólida con el profesor para que pueda construir adecuadamente su parte afectiva y se sienta seguro. Esto era imposible con tantos cambios.

El hermano menor de Ana, Óscar, quien también iba a la escuela primaria, tuvo un desarrollo diferente. Él sabía que sus necesidades de aprendizaje no serían satisfechas y se oponía con vehemencia. En la escuela había una hora en la que todos podían hacer lo que quisieran. En esa hora Óscar tenía prohibida la lectura, porque la profesora pensaba que él podía adelantarse mucho. Entonces, Óscar colocaba los pies sobre la mesa en señal de protesta. ¿Por qué todos los niños podían elegir qué hacer menos él?

Gracias al comportamiento de Óscar, los padres se dieron cuenta que Ana, debido a su forma de ser, había sido inhibida en su desarrollo intelectual. Recién se percataron de que su estadía en la escuela no había sido

nada agradable y que ella hubiera podido lograr más si el colegio le hubiera dado la oportunidad. Además, se dieron cuenta de que ella no había aprendido a esforzarse, algo que requeriría la escuela más adelante. La motivación para lograr algo no nace de la nada. La motivación implica que uno sea motivado, por impulso propio o externo. Además, en Ana existía el peligro de que desarrolle una característica de personalidad problemática, orientada a controlar el conocimiento del profesor.

El caso de Ana no era tan radical. Ella no estaba aislada y mostraba gran disposición para adaptarse y satisfacer de alguna manera su anhelo de aprender. Debido a que Óscar no quería renunciar a su derecho de autodesarrollarse, surgieron conflictos. Esto hizo que los padres, quienes se habían preocupado más por la adaptación conductual, tomaran conciencia de que en el terreno de las capacidades intelectuales rigen otras reglas diferentes a las del ámbito social. Por lo tanto, no es posible (poniendo un ejemplo extremo) que alguien con un nivel de inteligencia deficiente de pronto se una a un grupo de científicos de alta capacidad intelectual, sintiéndose cómodo en las discusiones.

### **Alex**

Cuando Alex tenía 3 años sus padres se preocuparon por averiguar qué podían hacer para criarlo de mejor manera. Ellos también querían saber si era cierto lo que pensaban en relación a que el niño era muy inteligente y estaba adelantado en su desarrollo. Ellos

no estaban seguros porque era hijo único y no lo podían comparar.

A los 3 años el niño tenía interés para cosas mecánicas y técnicas. No sólo sabía los nombres de un gran número de herramientas, sino también cómo se usaban. Cuando se realizaron reparaciones en la pista con una excavadora por su casa, él pidió subirse, con el cuidado de su madre, al asiento del conductor y no se bajó hasta que le explicaron todos los detalles de su funcionamiento. También se sentía atraído por las motos estacionadas en las calles. Él quería saber los nombres de las partes, las cuales repetía para poderlas retener mejor. Asimismo le gustaba la música clásica y tenía sus compositores favoritos.

Las evaluaciones psicológicas confirmaron lo que los padres sospechaban. El niño era intelectualmente *talentoso* y muy creativo. A los padres se les orientó en la educación del niño, lo cual cumplieron. Desde el principio ellos siguieron su anhelo de aprendizaje y de conocimiento y le explicaron las cosas en un lenguaje apropiado. No siempre era fácil dar una respuesta, por ejemplo, cuando preguntaba: "¿Cómo trabaja la electricidad?". Junto a esto, se implementó en casa el material suficiente para que Alex pudiera satisfacer sus ansias de aprender. Con las herramientas hubo problemas, porque él no quería que fueran de juguete, sino que fueran las reales.

Ahora Alex tiene 13 años. Su interés hacia lo técnico ha disminuido desde que él empezó a ocuparse más de la música. Él empezó con clases de violín a los 4 años;



al principio una vez y luego dos veces a la semana y desde hace un tiempo recibe clases de piano. Asimismo, él juega fútbol, es miembro del club de ajedrez local y tiene amigos con los que se reúne constantemente para jugar.

Alex tiene a su favor el haber asistido a una escuela primaria en la que habían muchos niños con capacidades especiales y niños que tocaban algún instrumento. Con algunos de sus compañeros practican de vez en cuando para "poder tocar más tarde en la capilla".

La razón por la que los padres accedieron, desde que el niño tenía 3 años, a educarlo de determinada manera se basa en que ellos tomaron en serio las necesidades de desarrollo de su hijo y quisieron estimularlo adecuadamente. Así, este niño no ha presentado problemas graves por su talento, ni en el colegio ni en su casa. Por supuesto que toda educación trae consigo algunas dificultades. Pero éstas no necesitan convertirse en conflictos cuando existe disposición y un punto de vista adecuado para buscar soluciones.

La educación de Alex fue cuidadosa y precavida. Cualquier problema podía solucionarse de manera tal que Alex pudiera ser quien realmente es. Se puede decir que se ha dado hasta ahora una coherencia entre lo que él puede hacer y las posibilidades que se le ofrecen. La adecuación ha significado una adaptación mutua o conjunta.

## CAPÍTULO 7

---

### **Posibilidades de estimulación fuera del colegio**

Muchas veces los padres dudan respecto a si deben seguir las necesidades de su niño o si es mejor bloquearlas. Aquí se presentan muchas preguntas que padres y profesores nunca terminan de resolver. *¿Cómo se sabe si la estimulación es suficiente o si es demasiada?* Estas preguntas serán tratadas a continuación.

#### **La motivación para el aprendizaje en casa**

La psicología del desarrollo tiene desde los últimos diez años una mejor visión de la vida de los lactantes y de los niños pequeños. Antes se pensaba que el bebé era un ser pasivo. Ahora se sabe que el recién nacido está atento a su medio de manera activa. Aquí es donde

se debe dar la oportunidad para que su entorno sea realmente interesante.

En los primeros años de vida se da la base para un adecuado desarrollo intelectual, social y personal. Este desarrollo es influenciado en gran parte por el entorno. Los niños que viven en un ambiente estimulante muestran a los 4 ó 5 años un adelanto en relación a sus coetáneos que no son estimulados. La estimulación es el motor del desarrollo.

Frecuentemente se confunde estimulación con responsividad, es decir, seguir de acuerdo a la señal del niño; a veces se confunde también con sobreestimulación. Nosotros vamos a denominar *sobreestimulación* a la estimulación excesiva, y *baja o pobre estimulación* a la carencia de ésta.

Seguir las necesidades del niño se denomina en el lenguaje científico *responsividad*. Esto significa seguir las señales que brinda el lactante y tomar en serio sus preguntas. Por ejemplo, si un niño que aún no puede hablar señala algunos objetos y mira a la madre con expresión de duda, ella le debe hacer caso y decir "...pelota, mesa, muñeca..." y así, el niño aprende los nombres de las cosas.

Cuando un niño de 3 años pide que le enseñen las letras del alfabeto y los números, el panorama cambia. Muchos padres y profesores se muestran inseguros porque esa conducta no es común en un niño de esa edad. Algunos *científicos* opinan que no se debe seguir esa conducta del niño porque se estaría sobreesti-

mulando. Si el adulto acepta esta conducta del niño estaría siendo *responsivo*. Acá no se puede hablar de estimulación o sobreestimulación.

### **¿Cuál es la estimulación adecuada?**

Una niña como Cecilia, que vive en un sector urbano/marginal de Lima, se desarrolla en un medio bajo en estimulación. Vive en un arenal y la vivienda no ofrece mucho tampoco. Existen carencias, tanto a nivel de necesidades básicas como pedagógicas. Los padres están en una continua lucha por sobrevivir y su máxima alegría se da cuando logran reunir lo suficiente para alimentar a sus hijos. Los niños no tienen oportunidad para hacer preguntas en casa. No existe dentro ni fuera de la casa nada que llame su atención. Además, debido a su trabajo, los padres están físicamente ausentes durante todo el día y cuando llegan a la casa están muy cansados para responder preguntas.

Muy distinto es el caso de Vicente. Creció siendo hijo único de una familia de clase media en una ciudad europea. Su padre es artista y su madre, profesora de geografía en un colegio. La familia posee muchos libros, cuadros y un cuarto con materiales para pintar y dibujar. Aparte de eso, la familia cuenta con un piano y otros instrumentos de cuerda. El padre trabaja en casa y la madre está frecuentemente en la casa. Constantemente vienen visitas, con las cuales se entablan conversaciones interesantes, a las que Vicente está atento. El niño recibe respuestas completas y satisfactorias a sus preguntas. Esto es un entorno estimulante.

Se debe diferenciar entre un ambiente estimulante y uno pobre en estimulación, tanto desde el punto de vista material como pedagógico. En el caso de Cecilia no hay nada en cuanto a lo material y a los padres les falta tiempo y quizá también la capacidad para jugar un rol activo en lo pedagógico y en la estimulación debido a carencias más primarias. Exactamente lo contrario sucede con Vicente.

Estos ejemplos, aunque extremos, muestran que la estimulación pedagógica activa presupone la existencia de objetos concretos que despierten la curiosidad. Puede ser cualquier cosa, como los libros, instrumentos, material de trabajos manuales, juguetes y los llamados materiales de *desecho*, como envases vacíos de gaseosas o jugos, chapitas, pedazos de tela, latas vacías, etc.

Pero la estimulación no se da sólo a través del uso de materiales, sino que se necesita una *guía* que sugiera nuevas ideas y actividades, necesitan *hacer cosas* con los adultos y cuando necesitan ayuda se la deben brindar. Actividades comunes, según la edad e interés del niño, pueden ser las siguientes: (a) visitar dependencias de servicios públicos (postas médicas, bibliotecas, museos), (b) asistir a un concierto, ir al teatro o a escuchar poesía, (c) visitar el parque zoológico, (d) realizar caminatas al aire libre, o (e) ir a un espectáculo deportivo como un juego de fútbol o un campeonato de atletismo.

La estimulación adecuada supone el poder brindar al niño los medios disponibles para que lleve a cabo una actividad por su propio interés, sin presiones u obliga-

ciones, cuidando siempre de tener tiempo para descansar o simplemente para no hacer nada. No se debe recargar al niño con información, ideas y actividades, quitándole la oportunidad de elegir por sí mismo la actividad que prefiere.

### ¿Qué es la sobreestimulación?

En la actualidad existe mucha discusión sobre los siguientes temas relacionados con la *sobreestimulación*: (a) casos de niños presionados para mostrar cada vez mejores desempeños, (b) situaciones en las que la oferta de material estimulante es muy diversa y, en algunos casos, caótica, o (c) cuando el niño no tiene la oportunidad de determinar por sí mismo qué quiere hacer. Casi siempre se habla de *sobreestimulación* cuando el afán de ostentación de los padres juega un *rol* importante en comparación con las capacidades e inclinaciones del niño. Por ejemplo, cuando los padres quieren enseñar a leer a su hijo en edad preescolar, para que esté adelantado en la primaria, mientras el niño no ha mostrado el mínimo interés en ello. Sólo en caso de que el niño tenga interés por las letras sería correcto seguir esa necesidad.

Existen padres para los que sólo cuenta el rendimiento. En estos casos, actividades tan simples como montar bicicleta al aire libre perderán su encanto si se debe demostrar un rendimiento especial como ciclista. El padre dirá al final: "Una buena marca, Federico. Hoy hicimos casi 15 Km". Un comentario adecuado sería: "¡Qué divertido y relajante fue montar bicicleta por el

bosque en este día soleado!", como es el caso de Miguel, quien se inició en el ciclismo como pasatiempo junto a su padre y en la actualidad es una de las promesas del ciclismo en el Perú. Más aún, la motivación y perseverancia hacia este deporte lo han llevado a combinar sus horas de exigente entrenamiento con sus estudios de ingeniería en una universidad altamente exigente, a la vez que debe sacrificar algunas horas de esparcimiento siendo apoyado por sus padres y por sus pares.

### **Estimulación organizada del talentoso fuera del colegio**

El tipo de estimulación más conocida es el *club del sábado*. En Inglaterra se llaman *Saturday-clubs*. En países de habla alemana estos clubes no son tan comunes, pero es conocido el *club de lectura* en Berlín para lectores tempranos espontáneos en edad preescolar. La *Sociedad Alemana para el Niño Talentoso* busca realizar diversas actividades para los niños fuera de aulas.

En el Perú, el Centro de Preparación para la Ciencia y Tecnología (CEPRECYT) lleva a cabo un programa de formación de científicos jóvenes (en edad escolar) bajo la modalidad del *club del sábado*. Dentro del programa se les brinda a los niños y adolescentes la oportunidad de proponer sus propias hipótesis y probarlas, siguiendo el método científico. La única condición para asistir a este centro es que vayan con sus padres, dado que consideran al apoyo parental como un factor fundamental en el desarrollo de los intereses de sus niños.

Otro programa extracurricular para niños *talentosos* en edad escolar que asisten a centros educativos estatales en el Perú es el que brinda el Programa Nacional de Formación de Talentos Sobresalientes (PANFDTS) bajo la modalidad de encuentros bisemanales con objetivos pedagógicos previamente definidos.

Estas reuniones organizadas entre personas del mismo nivel de desarrollo tienen un efecto favorable para los participantes. Los niños *talentosos* experimentan la sensación de no ser siempre los mejores, sino que también hay *otros* iguales o mejores que ellos. En estos grupos se dan intercambios de conocimientos y se apoyan mutuamente, dado que todos presentan una gran motivación por el saber.

Las reuniones pueden ser organizadas en torno a diferentes temas: ajedrez, deporte, arqueología, historia, ecología, amigos de los animales, trabajos manuales, radio técnica, etc. No sería adecuado abrumar a un niño talentoso con todas las posibilidades sólo para que no se aburra, sino que es importante dejarlo que elija sin presiones los temas que más le agraden.

Desde 1988 existe en Bonn, Alemania, una propuesta fuera del salón de clases para jóvenes intelectualmente especiales: las *academias de estudiantes*. En 1993 participaron en estas academias alrededor de 340 alumnos y el número se ha ido incrementando hasta los 800 participantes. Los participantes que son elegidos viven y trabajan juntos por espacio de dos semanas. En ese tiempo son guiados por científicos y profesores en diferentes temas. Asimismo se les asigna determinados



trabajos. Los temas están relacionados a las ciencias naturales, idiomas extranjeros, ciencias de la mente, económicas y sociales, música y arte. El programa está organizado en seis cursos. Cada alumno toma parte en uno de ellos. Para promover la unilateralidad del programa se dan actividades culturales, musicales, deportivas y sociales comunes (Brandt, 1993).

## CAPÍTULO 8

---

### **Estrategias de estimulación en la escuela**

Generalmente las escuelas consideran el nivel de rendimiento promedio como norma para la adaptación. Se entiende como norma de adaptación la profundidad con la que se trata un tema y el tipo de curso o materia, así como el tiempo en el cual se va a tratar dicha materia, y todo esto en función al alumno promedio.

Los alumnos con rendimiento académico especialmente bajo no pueden seguir este ritmo, y por lo general necesitan ayuda extra o se cambian a un colegio especializado, ya sea en problemas de aprendizaje o de conducta. Los niños que son más hábiles que el promedio tampoco reciben ayuda, dado que en la primaria no hay lugar para este tipo de niños porque se espera que en una clase, donde tienen la misma edad, avancen

todos al mismo ritmo. ¡A todos se les trata igual! Al que es más hábil o más veloz no le queda otra que adaptarse al promedio. La edad cronológica, como ya se ha señalado anteriormente, no es idéntica a la edad de desarrollo, que se expresa en las capacidades intelectual, social y creativa. Desde la perspectiva de estas capacidades, en un salón de clase existen diferencias considerables. Esto hace que la labor del docente no sea nada fácil.

La capacitación de docentes en la psicopedagogía del *talentoso* se inicia en Holanda en el año académico 1993-1994, bajo la dirección del Prof. Dr. Franz Mönks, en el Centro para el Estudio e Investigación del Talentoso de la Universidad Católica de Nimega (Holanda). En el Perú, en mayo de 1997, se desarrolla de manera experimental el primer Seminario de Capacitación en programas para *talentosos* dentro del aula, dirigido a los docentes de centros educativos estatales de Lima. Este primer esfuerzo en la capacitación docente para el trabajo con los *talentosos* fue coordinado por la Lic. Sheyla Blumen de Pardo, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo los auspicios de la Agencia de Cooperación Alemana (GTZ), que apoya al Plan Nacional de Capacitación Docente (MECEP - PLANCAD) del Ministerio de Educación. Y, según las experiencias relatadas por los docentes participantes, muchas de las dificultades generadas dentro del salón de clases pudieron ser evitadas si se hubiera contado con la información adecuada acerca del manejo del *talentoso* dentro del aula.

Cuando se acepte que existen niños *talentosos*, que ellos asisten al colegio y que están dentro de los salones

de clases regulares, entonces ya no se esperará que ellos sean como el promedio, con el peligro de inhibir sus posibilidades de desarrollo. La represión de las capacidades mentales no sólo puede conducir a la pérdida de motivación, a la ociosidad y a la rebeldía, sino a daños permanentes en la personalidad. Los colegios están siendo construidos para todos los niños, entonces se debe hacer todo lo posible para que todos los alumnos, tanto los muy capaces como los de baja capacidad, puedan desarrollar sus potenciales y capacidades adecuadamente. La propuesta de la enseñanza que se diferencie en el nivel de dificultad y en el tiempo dedicado a un determinado tema debería ser la regla y no la excepción.

En la estimulación de los *talentosos* dentro de la escuela se presentan dos posibilidades de diversificación importantes, cuyos nombres técnicos son: (a) *aceleración* y (b) *enriquecimiento* de una clase normal. Estas medidas traen consigo una clase flexible, rica y sobre todo motivadora. Se trata no sólo de medidas organizadoras de la escuela, sino de la buena voluntad y del agrado de los profesores.

### **La aceleración**

Se entiende por *aceleración* el ingreso temprano al colegio, el ingreso antes de lo esperado a la universidad u otras escuelas de educación superior y el pasar adelantándose a los grados escolares. Estas medidas generan mucha resistencia, ya que se supone que un niño *talentoso* que asiste a una clase de un grado mayor al

que le toca no está lo suficientemente maduro desde la perspectiva social y emocional. Por lo tanto debe permanecer en el grado que le corresponde según su edad. Se sigue el patrón de la edad cronológica. La experiencia señala que los niños *talentosos* frecuentemente tienen amigos de algunos años mayores que ellos. Ellos buscan relacionarse con aquéllos que tienen un desarrollo similar (en lenguaje científico se le llama *par*) y no necesariamente con los que tienen la misma edad.

Se discute mucho acerca de las desventajas que trae la *aceleración*. Muy poco se habla acerca de las desventajas que se dan cuando el *talentoso* permanece en el grado según su edad, en el que no se da importancia a sus necesidades de desarrollo intelectual. Muchas veces ocurre que el niño se convierte en un ocioso o en un alumno que interrumpe la clase o puede generar un cansancio y hastío hacia la escuela. El ignorar las necesidades del niño se evalúa como injusto y como fuente de consecuencias negativas.

No se trata sólo de las capacidades intelectuales, sino de las necesidades sociales y emocionales. El niño *talentoso*, al igual que los otros niños, necesita también oportunidades para el intercambio y relación con sus iguales. En las relaciones con sus iguales el niño aprende principios de vida importantes relacionados al dar, recibir, ser comprendido y acerca de la reciprocidad.

Los colegios, por lo general, no permiten el ingreso *adelantado* o el *salto* de grados académicos. En Europa y en América Latina esto se permite sólo en casos excepcionales. Al respecto, las reglas del colegio deben

adaptarse y permitirlo cuando sea necesario. Si hay un caso de este tipo entonces la decisión de adelantar al niño deberá ser tomada por unanimidad, considerando al profesor, a los especialistas en el tema, a los padres y también al alumno o alumna, según sea el caso. El alumno se perjudica cuando se toma una decisión de este tipo en contra de la voluntad del colegio, ya que se daría la llamada *profecía autocumplida*, es decir que la escuela va a demostrar consciente o inconscientemente que su posición era la correcta.

La *aceleración* no siempre implica el saltarse algún grado. A veces ocurre que el niño *talentoso* completa, por ejemplo, un cuadernillo de trabajo en menos tiempo del programado. Esta forma de *acelerarse* se convierte en dañina cuando el tiempo que ha ganado por su velocidad no es utilizado en alguna otra actividad interesante. El estudioso de los *talentosos* y pedagogo americano Renzulli llama a este tipo de *aceleración* *compresión curricular* (*curriculum compacting*). Renzulli opina que el estudiante debe ganar en profundización de la materia, en el tiempo y en hacer otras cosas con el tiempo ganado. Esta velocidad en el aprendizaje debe recompensarse con un enriquecimiento del tema.

Una estimulación para *talentosos* sin recargo en el tiempo se da en las llamadas clases D-Tren (D-Zug-Klassen). La materia de estudio total se da en menos tiempo; por ejemplo, si lo normal es cuatro años, se realiza en tres. Esto tiene la ventaja de que los niños de igual desarrollo permanezcan juntos durante todo o una parte del tiempo escolar, lo que ofrece un desarrollo social-emocional e intelectual armónico. Estas expe-

riencias sólo se dan en las escuelas que tienen como finalidad obtener el bachillerato europeo.

### **El enriquecimiento dentro del salón de clases regular**

El *enriquecimiento* se puede describir como la ampliación o profundización del tema. Se debe desarrollar en coherencia con las necesidades y capacidades de los niños. Para este tipo de trabajo se requiere de una biblioteca y de la provisión de materiales educativos. Otras formas de ampliar y profundizar el tema de clase se presentan en el Cuadro 3.

#### **Cuadro 3**

*Estrategias para elaborar programas de enriquecimiento dentro del salón de clases*

- Cursos electivos extras como computación o temas específicos de ciencias naturales.*
- Participación en academias especializadas.*
- Grupos de trabajo.*
- Trabajo conjunto con museos y escuelas de música o teatro.*
- Ferias de ciencias, de cine, de literatura o de otro tipo de manifestaciones científicas, artísticas, o literarias.*
- Actividades sabáticas, donde se puedan trabajar determinados temas o se realicen actividades que impliquen retos, bajo la modalidad grupal o individual.*

Estas estrategias se pueden llevar a cabo de diferentes maneras y es más fácil en una escuela con una organización y gestión dinámica y flexible. Así se pueden

ofrecer y fomentar campos de interés como música, idiomas, culturas y pueblos extranjeros, astronáutica, arte e historia. En éste último campo, los *talentosos* suelen interesarse por la prehistoria de la humanidad y en la vida de los dinosaurios. La elección del tema o área se da según la predisposición e interés del niño. Asimismo, se forman proyectos grupales, donde los alumnos trabajan en función a algún tema.

El Cuadro 4 resume algunas de las actividades consideradas erróneamente como estimulantes para los talentosos:

#### **Cuadro 4**

*Actividades erróneamente consideradas estimulantes para talentosos*

- Clasificación de periódicos viejos.
- Hacer servicios a los profesores.
- Asumir el rol de vigilante.
- Ayudar a los compañeros.
- Cuidar y corregir tareas y exámenes de los compañeros.
- Ordenar los armarios y cuidar las plantas.
- Repetir la tarea que ya dominan. Los talentosos aborrecen hacerlo, ¿por qué repetir lo que ya se sabe como si fuera nuevo?

Desde hace algún tiempo se discute en Estados Unidos acerca del *aprendizaje cooperativo*, entendido como que el alumno que sabe ayuda al que lo necesita. A favor se argumenta que a través de esta actividad el niño *talentoso mejora social e intelectualmente*. Los contrarios a esta actividad aseguran que en muchos casos



es adecuado para el niño *talentoso*, pero que es inadecuado si se realiza constantemente. El *talentoso* busca lo difícil, aquello que le signifique un reto. Si él no obtiene ninguna ganancia de estas ayudas, entonces se vuelve contraproducente. Esta forma de estimulación es adecuada sólo en determinados casos, para algunos ámbitos y en cierto tiempo. Por último, debe haber ganancia, tanto para el alumno *talentoso* como para su compañero (Stamm, 1992).

El sistema escolar en casi todos los países es injusto para los *talentosos*. Todos los alumnos de un grado deben trabajar la misma cantidad de temas en los mismos tiempos. Aquél que se salga del promedio, tanto para arriba como para abajo, se sentirá frustrado. Uno se sentirá fracasado y el otro, debido a las continuas limitaciones, perderá el contacto con la realidad. Ambos casos conducirán a la formación de un autoconcepto negativo y de una baja motivación escolar. En el siguiente capítulo se discutirá sobre este tema.

## CAPÍTULO 9

---

### **Talentedos frustrados por su bajo rendimiento escolar**

En este punto se debe poner énfasis en lo importante que es seguir las necesidades de aprendizaje del niño. Los niños *talentedos* que se frustran son aquéllos cuyos rendimientos frecuentemente no corresponden con su nivel de inteligencia y creatividad. Se presenta una discrepancia entre su capacidad intelectual y su rendimiento. Muchos investigadores explican que se trata de un grupo considerable que se siente frustrado, no por sus pocas capacidades, sino por factores no intelectuales que estarían más relacionados con el área socioemocional.

Cuando se comparó el desempeño académico entre los *talentedos* que rendían según sus capacidades y los que se sentían frustrados se observó que los *talentedos*

que se sentían frustrados estaban convencidos de que su conducta se determinaba sobre todo por factores externos (la mala suerte, entre otros).

En cambio, los *talentosos* que se sentían satisfechos presentaban, en su mayoría, un control interno de su conducta en el que ellos mismos eran la única instancia que controlaba su comportamiento. Otras características de los *talentosos* que se sentían frustrados se presentan en el Cuadro 5:

### **Cuadro 5**

*Características de talentosos con rendimiento escolar especialmente bajo*

- Bajo nivel de concentración,*
- autoconcepto negativo respecto al rendimiento escolar,*
- tiempo de estudio mínimo en comparación con los compañeros,*
- fatiga en el estudio de materias escritas,*
- actitud negativa hacia los profesores y el colegio,*
- baja motivación hacia el colegio,*
- disconformidad hacia sus propios hábitos de estudio y resultados académicos,*
- numerosas actividades fuera del colegio las tareas escolares,*
- suponen que los compañeros de clase esperan mucho en relación a su rendimiento,*
- los profesores reafirman constantemente que su rendimiento está por debajo de su capacidad,*
- sus padres están descontentos por las bajas notas,*
- temor a las evaluaciones,*
- poca confianza en sus habilidades sociales y*
- sentimiento de rechazo por parte de sus compañeros.*

Una lista enorme. Estos alumnos recién se hacen notar cuando están en grados superiores. Por lo general

no es tan fácil corregir su orientación, su conducta y sobre todo su motivación. Durante todos los primeros años de escuela no necesitaron esforzarse y no fueron estimulando la motivación para aprender. Es por ello importante la detección temprana del *talentoso*, para despertar y fomentar, ya desde los primeros años escolares, sus disposiciones de aprendizaje a través de un currículo exigente y estimulante. Esto es especialmente necesario para que los niños que viven en medios carenciados y pobres en estimulación puedan desarrollar sus capacidades.

La relación entre *autoconcepto* y *talento* ha sido estudiada en los últimos años. Se entiende por *autoconcepto* la forma cómo se ve y evalúa una persona a sí misma y cómo ella ve que otros la ven y evalúan. Se trata de la valoración de las propias capacidades intelectuales, sociales y corporales y de las posibilidades de eficacia. Esta autovaloración se aprende a partir de las experiencias con el mundo, de la interacción de personas significativas y finalmente a través de la propia valoración de la conducta y de la aproximación hacia los otros. El yo es el tema central de diferentes procesos de valoración y de reconocimiento.

Los estudios realizados con niños *talentosos* señalan siempre que un autoconcepto positivo es la fuerza que empuja y determina la realización del talento. Los adolescentes *talentosos* exitosos comparados con los jóvenes normales tienen, según los estudios, un autoconcepto positivo, mientras los jóvenes *talentosos* frustrados muestran un autoconcepto negativo.

Asimismo, desde la perspectiva escolar, el *autoconcepto del talentoso* frustrado está cargado negativamente y todo lo relacionado con la escuela es vivido como una experiencia llena de obstáculos muy difíciles de superar. La motivación por el desempeño es mínima, mientras que la ansiedad ante la evaluación es muy alta y no existe una conciencia de control interno sobre las propias capacidades.

El *talentoso* que se siente realizado no muestra estos problemas. Él supera desde el comienzo hasta el final, uno a uno, cada obstáculo, respaldado por un *autoconcepto positivo*. Por supuesto que para él también van a presentarse caídas y días duros, pero debido a las experiencias positivas que tiene guardadas va a poder salir adelante en los momentos difíciles.

## CAPÍTULO 10

---

### **Ejemplos de propuestas curriculares diferenciadas**

La diferenciación de la propuesta curricular, es decir, la pedagogía que sigue las capacidades del niño, es el núcleo del fomento del *talentoso* en la escuela. La *aceleración* y el *enriquecimiento* tienen en este sentido su lugar, así como el ritmo lento (parsimonioso), la repetición y la ayuda externa es necesaria para los alumnos de bajo nivel de rendimiento académico. Mediante los siguientes ejemplos se verá cómo se lleva a cabo esta diferenciación en la práctica escolar.

#### **Juana es talentosa**

Los padres de Juana vinieron a consulta en abril de 1996 para discutir acerca de cómo educar mejor a la niña cuando ella tiene 5 años cumplidos. Los padres

afirmaron que ella siempre ha tenido un desarrollo adelantado en comparación con otros niños: a los 4 meses le salieron los dientes, al 1½ años habló perfectamente, antes de los 3 años aprendió a leer espontáneamente y mostraba un gran interés por las plantas e incluso podía nombrar un gran número de ellas contando tan sólo con 3 años de edad.

Durante la primera consulta la niña asistía al *kinder* y los padres pensaban que la niña poseía un nivel mental equivalente al de segundo grado. Ya para esa edad sus conocimientos eran amplios ella sabía multiplicar, leía libros y revistas: y todo lo hacía por iniciativa propia. Los padres no la estimulaban pero tampoco le obstaculizaban el camino. A pesar de sus capacidades intelectuales poco comunes, ellos la seguían viendo, desde el punto de vista afectivo, como una preescolar.

Juana era consciente de su capacidad. Ella se avergonzaba de ese *talento* y prefería esconderlo. Por eso era insegura y en grupos se comportaba como si fuera desvalida. A los 4 años expresaba deseos de morir porque la vida no tenía sentido para ella. Los padres de la niña vieron esto como una señal clara de que necesitaban ayuda profesional.

Juana era una niña dulce y simpática, muy sensible a los estados de ánimo de los otros, pero socialmente no se adaptaba fácilmente a sus compañeros. Prefería jugar con niños mayores y que no fueran los chicos *listos*, sino los niños tranquilos y reflexivos. Los padres se preguntaban si era adecuado que permaneciera en el *kinder* porque allí no se tomaba en cuenta

su nivel intelectual. Ella se parecía más, en este aspecto, a los niños de segundo grado. Pero se daba el problema que ella compartiría con niños que presentaban un desarrollo social y emocional probablemente mayor. Surgió entonces la pregunta respecto a si la solución estaba en adelantarla de grado y, si esto era lo más conveniente, cómo se debía llevar a cabo.

Intelectualmente Juana podía asistir al segundo grado, sin lugar a dudas, pero se decidió que era más adecuado enviarla al primer grado para que su desarrollo social y emocional no fueran afectados. Sin embargo sucedió de otro modo. Después de discutir el tema entre el director, los padres y los profesores, la niña fue enviada de frente al segundo grado. Se argumentó que en primer grado la niña no tendría nada más que aprender, lo que podría traer efectos negativos en su desarrollo social y emocional.

El profesor se mostraba escéptico, a pesar de haber participado en la toma de decisión y se veía preocupado por las dificultades que esperaba.

Lo importante era que Juana no se sentía en confianza en el medio escolar formal y aún tenía que aprender a escribir, sin tener el desarrollo motor adecuado. "Por haber saltado el primer grado, ella tenía dificultades para, por ejemplo, sostener un libro adecuadamente con las manos", decía el profesor. "Y hubo un tiempo en que ambos nos poníamos nerviosos ante todos, y yo pensé que ella no podría lograrlo psicológicamente. En el primer bimestre escolar me hizo sentir bien que ella pudiera captar adecuadamente las materias. Ella aprendía



asombrosamente rápido y estaba entre las mejores del salón. Como ya dije, la principal dificultad, al inicio, fue la escritura. En mi máxima desesperación le di ejercicios de primer grado a la madre para que las hiciera con ella en casa." Después de tres meses mejoró impresionantemente. "Ahora ella escribe perfecto y la rapidez de su mejoría me dejó sorprendido."

El profesor expresó que Juana tiene un *talento lingüístico* especial, que se manifiesta en conversaciones en clase y en pequeños artículos que escribe para el periódico escolar. Se preguntó a los maestros si estimulaban el lenguaje en clase. Se observó que no se hacían composiciones. Para Juana la clase de lenguaje era la más aburrida del colegio. "Sólo copiamos lo que dice la pizarra ¡y a eso se le llama clase de lenguaje!" A ella le encantaría escribir composiciones. En casa ella escribe en la computadora algunos poemas para su mamá.

El maestro pensaba que Juana podría llegar más allá de lo que se le enseñaba. Pero a él le parecía que el *enriquecimiento* de una materia era muy teórico. Él no estaba de acuerdo con que a un niño se le quitara la oportunidad de experimentar todos los juegos que se aprenden en primer grado, a pesar de que afirmaba que era posible que la niña se hubiera aburrido mucho. Asimismo, afirmaba que nunca antes se había puesto a pensar en qué temas debería trabajar con Juana y que bastaría con los temas que se llevaban a cabo a través de proyectos de acuerdo al interés personal en el tercer grado. El profesor explicaba que él preparaba su clase de acuerdo al niño promedio y que nunca se interesó por aprender acerca de los niños *talentosos*.

Se habló con el profesor y con Juana sobre las experiencias en el ámbito socioemocional. Se preguntó si la niña podía afirmarse en el grupo. Ella no era sólo la menor, sino que también era físicamente la más pequeña. El profesor explicó lo siguiente: "En el patio de recreo ella se veía temerosa y no se relacionaba con los otros niños. Poco a poco su conducta social fue mejorando. Ella no es de las que hace laberinto en el patio, pero tiene unas amigas con las que juega. Ella prefiere a los niños tranquilos".

La niña decía que en su barrio casi no tenía amigas. La mayoría de sus amigos son del colegio, a pesar de que ella, a veces, no se siente bien en el recreo: "A veces me gustaría regresar al *kinder*; allá todos teníamos la misma edad. Algunos días me demoro mucho en comer mi pan y tomar mi leche. Entonces los demás ya empezaron a jugar y me dicen que yo ya no puedo participar del juego." Se le pregunta si eso le molesta. "No, sólo me siento triste y me voy a sentar en algún lado."

A pesar de esa nostalgia por el *kinder*, para Juana la escuela lo era todo. Cuando se le pidió que haga un dibujo ella dibujó su escuela y su recuerdo más temprano del *kinder* era un juego en el que el ganador ingresaba a la escuela. Cuando sea mayor le gustaría ser profesora. Ella dice: "Si soy azafata, puedo tener un accidente en el avión, si soy panadera, puedo engordar y si soy bombera estaría muy preocupada; entonces seré maestra."

En el mismo año (1996) Juana fue enviada al tercer grado, después de las vacaciones de verano. Ella tenía 6 años. El profesor vió que ella pronto se aburría. Él

pensaba que a la niña se le debía ofrecer más que lo que se le daba.

Se realizó una reunión en la que participaron el profesor, el director, los padres y el psicólogo F.J. Mönks. Se llegó a un acuerdo total en relación a la necesidad de preparar un programa de estimulación. Se trabajaría con los profesores que daban ayuda adicional a los niños de bajo nivel. Estos profesores deberían diseñar un programa que se adapte al nivel y ritmo de aprendizaje de Juana. Asimismo, se permitió que la niña tomara clases de inglés, de computación y de ajedrez que se daban en los grados superiores. Ella había mostrado gran interés en estos temas. Por otro lado se empleó el trabajo de proyectos. La ventaja de esta medida era que ella podía trabajar a su propio ritmo y según su nivel. Como parte de un grupo, ella contribuía a la realización del trabajo sin tener que *sobresalir*. Esta decisión se tomó con la condición de que en seis meses se evaluara si las medidas daban los resultados esperados y si era necesario modificarlas.

Si volvemos a nuestro *modelo de interdependencia triárquica* (p. 15), podemos ver que Juana poseía las características de creatividad, motivación y alta capacidad intelectual. En cuanto al entorno, se puede afirmar que los padres y el colegio no sólo reconocieron su *talento* especial, sino que tomaron y llevaron a cabo medidas especiales. El salto del primer grado se puede calificar como una medida correcta.

Se mantiene la pregunta de si ese salto es una medida suficiente de estimulación del *talentoso*. En el

caso de Juana –así como en otros casos– se necesita un tratamiento individual. *¿Están preparados los profesores para ello?* Hemos visto que el profesor de segundo grado estaba dispuesto a ayudar a Juana, pero que estaba inseguro de cómo modificar su programa normal para Juana. Por ejemplo, si se quiere trabajar el *talento lingüístico* de un niño, se debe seguir más allá de lo que plantea el plan curricular normal. Esto presupone creatividad y voluntad del profesor.

El programa propuesto para Juana diseñado por los profesores, el director, los padres y el especialista, demostró que es posible que se den medidas para la estimulación del *talentoso* dentro del currículo normal.

El caso de Tomás señala la necesidad de un programa de estimulación para el desarrollo saludable de alumnos *talentosos*.

### **Tomás es talentoso**

Los padres de Tomás, un niño de 10 años, se acercaron al Centro para la Investigación del Talentoso en la Universidad de Nimega (Holanda), para consultar acerca de cómo educar a su hijo. En casa y en el colegio él reclamaba mayor atención y tenía dificultades en sus relaciones interpersonales. Ya desde pequeño el niño sobresalió y demostró su anhelo de aprender: tenía gran interés en su entorno, quería informarse acerca de todo aunque daba pocas muestras de cariño. Su desarrollo lingüístico fue muy veloz y a los 6 años tenía un vocabulario de un niño de 12 años de edad. Los padres no

sabían cómo enfrentar esas ansias de conocer y aprender. Debido a que en el *kinder* él fue considerado un niño tonto, se le recomendó ir a un *kinder* especial para niños con dificultades en su desarrollo.

Pero tampoco en estos centros se notaba una mejoría: él se volvió rebelde e incontrolable. Como se suponía que presentaba disfunción cerebral mínima (DCM) se le recomendó un internado para niños difíciles de educar. A los padres no les convencía la idea, pero al parecer no había otra elección.

Pronto se evidenció que existía una gran brecha intelectual entre Tomás y los demás niños, y el personal, que no era altamente calificado, no sabía cómo tratarlo. Después de seis meses, la madre estaba convencida de que Tomás no era un niño difícil de educar, sino que nadie lo entendía. Tomás fue cambiado a una escuela regular e ingresó al cuarto grado. Ese cambio fue determinante en su vida, ya que los profesores de esa escuela lograron seguir al niño desde el punto de vista educativo y curricular.

Los profesores de la escuela reconocieron que Tomás era un niño *talentoso* que de ninguna manera encajaba en una escuela para niños con problemas de aprendizaje. Él pertenecía a una escuela exigente, que consideraba un ritmo de aprendizaje rápido. En el aspecto social, Tomás presentaba dificultades por las peleas constantes y la falta de amigos. Además, buscaba siempre llamar la atención de sus profesores. Prefería jugar con los de primer grado y asumía un papel paternal y protector. Por eso siempre entraba en conflicto con los

mayores. Después de un tiempo comenzó a llevarse mejor con los de su misma edad y a jugar con ellos. Después de algunos meses ya tenía un compañero fijo, con el que jugaba fuera de la escuela. Los profesores vieron que eso podría convertirse en una verdadera relación amistosa.

La escuela quería conocer las verdaderas capacidades intelectuales del niño y los padres lo llevaron a consulta. Para ese entonces, Tomás tenía ya dos años en dicha escuela. Desde que los profesores detectaron su capacidad, se aceleró el ritmo de enseñanza. Él podía trabajar todo más rápidamente, pero al terminar, se aburría y causaba molestias. Debido a que la escuela había actuado según su propio criterio, quería apoyo profesional para diseñar un programa educativo más adecuado que ayudara al niño, tanto en la parte social como en la intelectual.

Se aconsejó a la escuela considerar cursos o materias que pudieran ser enriquecidas y profundizadas. Se debía fortalecer la motivación haciendo que Tomás participara en la elección de los temas. Desde el punto de vista social había un problema, ya que el niño se jactaba de sus conocimientos, lo que traía como consecuencia que los otros niños se apartaran de él. Para esto se aconsejó que Tomás ayudara a los alumnos con dificultades para aprender (aprendizaje cooperativo). De esa manera se contribuiría a desarrollar sentimientos positivos en ambas partes.

Cuando se preguntó a los padres si era adecuado que Tomás salte un grado, ellos respondieron que no.

El niño entraría muy temprano a la escuela de bachillerato (en los Países Bajos se ingresa a esta escuela después de ocho años de educación básica, del cuarto al décimosegundo grado) lo cual no causaría problemas desde el punto de vista intelectual, pero impediría que el aspecto socioemocional se desarrolle de manera pausada en la escuela actual.

Con apoyo del director, el colegio ofreció posibilidades suficientes para que se lleve a cabo la aceleración y el enriquecimiento: "En nuestra clase preparamos los temas de manera tal que para los alumnos con dificultades presentamos un nivel de dificultad simple, mientras que a los *talentosos* les presentamos el mismo tema más difícil y exigente. Los niños trabajan individualmente, lo que estimula la independencia. Esto cuesta mucho tiempo. Felizmente que nuestras clases no son tan numerosas, tenemos máximo 25 niños por aula. Nuestro material es fácil de elaborar; si no, no nos alcanzaría el tiempo", señaló el director.

Cuando Tomás estaba en el quinto grado, trabajaba junto a sus compañeros, pero en matemáticas y lenguaje utilizaba los libros del sexto grado. Este sistema flexible es ventajoso tanto para los alumnos de alto nivel como para los niños con dificultades.

Mientras tanto, el director realizó los contactos con el colegio de bachillerato en el que el niño quería continuar sus estudios. "Recibí los libros que se usaban en el primer año de ese colegio, para hacer un puente entre lo que se le exigiría a él en ese colegio y lo que él podía hacer."

Las ansias de aprender de Tomás eran significativas en el curso de lenguaje. Los profesores no sabían cómo realizar la aceleración adecuadamente: "...a veces él trabaja en un día diez o veinte páginas del libro. Él logra sin mucho esfuerzo terminar en un mes un libro, que normalmente se hace en seis meses. Tomás es muy exacto, preciso y perfeccionista. En tareas de cálculo aritmético, que se tienen que resolver con tiempo, su rendimiento no alcanza su verdadero nivel, por el temor a fallar. Cuando la tarea es sin tiempo, él logra un mejor rendimiento. Por otro lado, su motivación de logro aumenta cuando la tarea es exigente y cuando el tema es de su interés".

El niño tenía gran conocimiento en astronáutica y en prehistoria. Cuando él daba una exposición, sus compañeros quedaban sorprendidos, aunque también usaba su gran conocimiento para hacer travesuras, ya que a veces sabía más que los profesores. El profesor refiere: "En repetidas oportunidades Tomás fantasea en sus exposiciones. Recién cuando estoy en casa y reviso mis libros me doy cuenta, que no todo lo que ha dicho es cierto".

El profesor decidió eliminar estas conductas fantasiosas del niño. Le dio una tarea sobre astronáutica. Este tema había sido un pasatiempo del profesor y Tomás aún no lo había trabajado. El niño no preparó el tema como debió hacerlo, pero expuso 20 minutos. "Los compañeros escuchaban muy impresionados, era una historia fantástica, motivadora y lógica, pero nada de lo expuesto era cierto. Él habló, por ejemplo, de los 'supertanques', que eran difíciles de maniobrar, tan



pesados que la tripulación tenía que empezar a frenar desde Quito (Ecuador), para que el tanque llegara al punto de inmovilidad en Lima (Perú)".

El profesor no interrumpió a Tomás, quien estaba muy convencido de su historia. No le parecía adecuado avergonzarlo frente a sus compañeros. Un par de días después lo confrontó con el tema. A Tomás le era difícil aceptar que todo su tema era una fantasía. Por otro lado había que considerar que sus compañeros lo aceptaban y valoraban debido a su capacidad de contar historias emocionantes. Y él necesitaba este contacto social. Al principio la relación con sus compañeros había sido un problema. Siempre había irritado a sus compañeros. Ahora esta situación había cambiado favorablemente.

El consejo del profesor ayudó a encausar positivamente la capacidad intelectual de Tomás y lo transformó en otro niño. Tomás aprendió a ayudar a sus compañeros en matemáticas y en las tareas. El profesor decía al respecto: "Yo le he dicho que ayudar puede ser diferente que decir la respuesta. Uno debe ir desde el comienzo de la actividad, explicando paso a paso cómo se resuelve la tarea. Para eso uno tiene que tener paciencia y repetir si es necesario. Cuando los niños se dieron cuenta cuánto los podía ayudar Tomás, el rechazo inicial cambió".

Tomás tenía una gran necesidad de contacto y de darse a los demás. El profesor contó que al principio Tomás abordaba a los profesores. Cuando él preguntaba algo, "...colocaba su mano en los brazos u hombros de los otros, sean alumnos o profesores, lo cual era incó-

modo para todos. Por cualquier motivo hacía preguntas, a pesar de que ya sabía la respuesta. A él le divertía ese jueguito”.

Sobre el desarrollo de su comportamiento social se puede decir lo siguiente: se ha eliminado la conducta dominante frente a sus compañeros y se ha dado paso a las relaciones amistosas, siempre con la fuerte necesidad de contacto corporal. El director está convencido de que en el caso de Tomás se requiere un trabajo en conjunto con los padres. Las medidas que se toman en el colegio no sólo deben conocerlas los padres, sino también asumirlas. Además, para el colegio es necesario saber cómo son los niños en clase y qué rol juega el colegio en la vida del alumno.

Volviendo al profesor, él decía que en su amplia experiencia laboral había tenido que trabajar con niños *talentosos*, pero ninguno como Tomás. Esto le había significado un reto especial.

“Por lo general Tomás es el tema de discusión de nuestras reuniones, dado que debemos aprender a tratar casos similares. En nuestra formación y capacitación hemos aprendido a tratar a los alumnos con bajo nivel de rendimiento, pero no a los *talentosos*. Deberíamos recibir orientación en cuanto a cómo se detecta y se puede estimular a estos niños. La psicología educativa nos podría ser de gran ayuda.”

Hoy en día Tomás es un alumno aplicado y correcto. La carga académica es grande, pero a él le gusta. Como profesión, le gustaría estudiar astronomía en la universidad.

Tomando el *modelo de interdependencia triárquica* (p. 15) podemos señalar lo siguiente: en primer lugar, las características personales de creatividad, motivación y capacidad intelectual resaltan a nivel general. La escuela dio apoyo a la brecha entre el nivel intelectual y la conducta socioemocional del niño. A través de la organización escolar y del equipo de profesores motivados, se logró insertar en el currículo normal el tiempo y nivel individual de aprendizaje, es decir, la *aceleración* y el *enriquecimiento*. En segundo lugar, la atención especial dada ha contribuido a que Tomás modifique su ubicación frente al grupo, y de estar aislado pasó a estar adaptado. La participación de los profesores ha ayudado a que se desarrolle esta conducta y que Tomás sea aceptado y valorado por sus compañeros. En tercer lugar, en relación al contexto, podemos decir que la participación de la madre empujó a que se busque una solución satisfactoria. El trato equivocado no le va bien a ningún niño y un diagnóstico adecuado es la base para tomar medidas adecuadas en la educación. A pesar de que los padres buscaron orientación psicológica y pedagógica temprana, el apoyo psicopedagógico se desvió por un camino errado. El diagnóstico que decía que el niño presentaba una disfunción cerebral mínima empeoró las cosas, dificultado el camino para el verdadero diagnóstico: ¡el niño era *talentoso*!

A pesar del buen trabajo que hizo el equipo del colegio para el caso de Tomás, se ve la necesidad de una capacitación. Asimismo, los padres deben recibir información relevante y capacitación para que los problemas educativos en el desarrollo del niño puedan ser aminorados.

## CAPÍTULO 11

---

### La reforma pedagógica

La reforma pedagógica europea quería distanciarse de la escuela tradicional, donde los principios fundamentales eran la autoridad y el intelectualismo. Las reformas de los años 30 querían poner al niño como eje central de la educación. Lo difícil era formular los derechos del niño y llevar a cabo una escuela que siguiera al niño.

Uno de los iniciadores de la reforma pedagógica fue el belga Decroly (1871-1932). Él criticaba, sobre todo, que la escuela estuviera tan alejada del niño. Por ejemplo, la distribución de los cursos no tenía coherencia con el desarrollo del niño. Otros pedagogos que creían en la reforma fueron Peter Petersen (1884-1952), el fundador del colegio Jena en 1927, María Montessori (1871-1950) y Helen Parkhurst (1887-1973), la funda-

dora del colegio Dalton. Después de haber trabajado con María Montessori, Parkhurst fundó un colegio en Dalton (Estados Unidos) con los principios de Montessori. Ella dirigió este colegio hasta el año 1942.

Estos tres tipos de colegio, Montessori, Jena y Dalton, tenían como punto central al niño y su desarrollo espontáneo. Su filosofía se basaba en que el niño tiene derecho al mejor desarrollo de sus predisposiciones y capacidades. Se trataba de la individualización y de la diferenciación, es decir, seguir el desarrollo del niño y ofrecer las materias de manera flexible. El agrupar a los niños según su edad era injusto para este sistema. Gracias al principio de la diferenciación se ofrecía a todos los niños, normales o *talentosos*, las mejores posibilidades para su desarrollo.

Veamos en el caso del colegio Montessori, cómo los niños *talentosos* reciben una educación que es coherente con sus predisposiciones y capacidades, considerándose el tiempo individual de aprendizaje.

### **Pedagogía Montessori: plan de aprendizaje para alumnos talentosos**

María Montessori fue una niña *talentosa*. Se le consideró niña *prodigio* en matemáticas y a los 26 años fue la primera mujer en Italia que recibió el grado de doctor en medicina. Con la apertura de una casa para niños en 1905, se dedicó a cuidar y ayudar a niños impedidos. Las nuevas ideas y medios para ayudar a estos niños fueron tan exitosos que ella se convirtió en

una de las mujeres más conocidas del mundo. A pesar de que sus principios fueron propuestos para niños pequeños, éstos se pueden utilizar en grados mayores.

Montessori parte de la idea de que todo niño tiene la predisposición innata de realizar sus potenciales y capacidades. El profesor debe seguir al niño cuidadosamente y proporcionarle lo que necesite. Aquí se ejerce el principio de la libre elección: el niño decide por sí mismo lo que quiere hacer y el profesor, como acompañante, se ocupa de que el niño tenga las actividades sociales e intelectuales que correspondan a su nivel de desarrollo. Esto significa que si una tarea es muy difícil, ésta se le asignará posteriormente. Esta pedagogía no significa *laisser faire* (ningún control ni orientación), ya que una tarea que se inicia se debe continuar hasta el final.

El entorno de aprendizaje preparado para el niño implica que el profesor debe estimular y apoyar en lugar de dirigir y controlar. Sólo de esa manera el niño va a experimentar que él es el que determina la dirección de su desarrollo. Asimismo, el niño va a experimentar que él puede construir algo con sentido, lo cual fortalece su propia valoración. El objetivo principal del profesor en este método es satisfacer las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de cada niño, dándole el trabajo elegido libre e independientemente, y disponiendo el ambiente de aprendizaje adecuado para todos los alumnos. De esa manera el alumno determina el verdadero nivel y tiempo de sus logros.

Un término mal entendido de la pedagogía de Montessori es la *educación cósmica*. Ahora se habla de

*educación ambiental o ecológica.* Montessori se refiere a una educación que conduzca a una conciencia de responsabilidad hacia el medio ambiente. Así un niño aprende desde el preescolar cómo debe cuidarse una planta y un árbol. Se explica la mutua dependencia: si la planta se cuida adecuadamente, entonces crecerá bien, se verá bien y podrá dar al hombre algo bueno. Si la planta no crece bien, no podrá proporcionar nada bueno al hombre.

El colegio Montessori no agrupa a sus alumnos de acuerdo a sus edades, sino de manera vertical. La mayoría de alumnos de un salón pertenecen a aproximadamente tres grados distintos. En los Países Bajos se los agrupa en nivel inicial, medio y alto. En este tipo de salón de clases el alumno puede trabajar individualmente, en grupo o en proyectos. Los principios Montessori se pueden resumir como sigue (ver Cuadro 6):

### **Cuadro 6**

#### *Resumen de los principios de Montessori*

- Las clases son diseñadas individualmente, según la demanda de cada niño,*
- se respetan las diferencias en predisposiciones/capacidades y tiempo de aprendizaje,*
- se monitorea el avance de cada niño,*
- la educación secundaria es una continuación de la de primaria y se basa en los mismos principios,*
- el hacerlo por uno mismo, los propios descubrimientos y la experimentación conducen a la autonomía y a asumir responsabilidades: ¡enseñame para que lo haga solo!*

El aprendizaje cooperativo (los mejores ayudan a los más bajos) se realiza, así como el agrupamiento por capacidades, sin que se dé la impresión de que los niños *talentosos* son privilegiados.

Los principios de Montessori también son útiles en secundaria. La preparación del entorno significa que los alumnos tienen acceso a todos los ambientes del colegio, a la biblioteca, el salón de música o el auditorio. Asimismo, esto se extiende a museos, edificios históricos, jardines botánicos u otras instituciones de la comunidad. El Cuadro 7 resume los principios de Montessori que son válidos para *talentosos* de 12 a 18 años.

### **Cuadro 7**

*Principios de Montessori aplicados a programas para talentosos*

- Trabajo independiente,
- posibilidad de cambio de modalidad de trabajo individual a grupal,
- se espera que los niños aporten con sus propias ideas e intereses, sin calificarlas como insuficientes,
- se respetan y aceptan los tiempos individuales y no
- se asume una postura responsable frente al medio ambiente (sociedad, naturaleza y cultura).

Se ha tratado los principios de la pedagogía Montessori como ejemplo de la reforma pedagógica europea. En muchas escuelas se ha tomado en cuenta al niño como eje, sin que se siga un determinado modelo educativo. Después de haber revisado numerosas estrate-



gias para el fomento del *talento*, sobre todo de Estados Unidos es tiempo de analizar y sistematizar los conceptos tanto europeos como americanos relacionados al tema.

## CAPÍTULO 12

---

### **El fomento del talento significa: oportunidades de desarrollo iguales para todos**

Alguna vez alguien dijo, “no existe mayor injusticia que tratar a los que son diferentes como si fueran iguales”. Éste es el núcleo del problema en el trato con los niños *talentosos* tanto en los países europeos como latinoamericanos. Si bien el reglamento escolar europeo cuenta también con una perspectiva curricular orientada a lo individual, en la realidad no se cumple. Sobre todo si el niño está muy por encima del promedio, no se lleva a cabo este trato individual o se deja de hacer por problemas de tiempo. En el Perú, y en otros países de América Latina, el reglamento escolar cuenta con una propuesta orientada a lo individual, especialmente luego de la reforma educativa que se está llevando a

cabo en la actualidad en estos países. Sin embargo, por carencias originadas en la formación pedagógica de los profesores y por la falta de recursos económicos, es difícil desarrollar una capacitación de docentes orientada hacia la diversificación dentro del salón de clases.

El reglamento escolar de los Países Bajos garantiza un programa que permite al alumno un proceso de desarrollo continuo. La base de los temas de las clases es el nivel de desarrollo del niño. Este tipo de planteamiento ofrece espacio suficiente para incorporar medidas de estimulación del *talento*. Sin embargo, no se menciona en ninguna parte del reglamento que el *talento* es motivo para tomar medidas especiales. Se debe reconocer que también el niño *talentoso*, debido a su tiempo individual y capacidad, debe ser considerado en este reglamento.

Es muy satisfactoria la iniciativa de algunos políticos educativos del Parlamento Europeo, quienes proponen una ley para toda Europa, para que todos los alumnos reciban un currículo diferenciado y que ese derecho sea controlado en base a las medidas para el fomento del *talento*. La diferenciación, es decir, "la clase a la medida", es lo mejor y más justo en lo referente al *talento*. En el caso de los políticos educativos peruanos se observa un interés cada vez mayor por satisfacer la necesidad de los docentes por capacitarse en la pedagogía de los niños *talentosos*.

Los casos analizados de Juana y Tomás han evidenciado la necesidad del trabajo en conjunto con psicopedagogos, padres y docentes. El nivel de informa-

ción en relación a la detección y estimulación es aún insuficiente; sin embargo, el interés se ha despertado ya. Por último, los *talentosos* dependen de la buena voluntad y disposición de los profesores y –especialmente– del esfuerzo de sus padres.

Cuando buscamos posibilidades de desarrollo del *talento* en la escuela, entonces se presentan las siguientes alternativas que permitirán tal estimulación, desde los primeros grados hasta los últimos grados, siempre que se considere la posibilidad de realizar determinados cambios. No es suficiente la discusión al respecto o el seguimiento de algunos pasos.

### **La fuerza de los profesores**

En Estados Unidos son denominados *profesores especiales* (*resource teachers*), en los Países Bajos existen los *profesores remediales* (*remedial teachers*) y en el Perú y otros países de América Latina son los profesores de *educación especial*. Mientras que en los Países Bajos y en Latinoamérica estos profesores se ocupan de los alumnos de rendimiento especialmente bajo, en Estados Unidos tratan también a los niños que aprenden rápido, que tienen ansias y motivación para aprender. Se trata de ofrecer material que se pueda enriquecer y profundizar, y encontrar la manera en que el alumno pueda profundizar su campo de interés. Hemos logrado que algunos *profesores remediales* de los Países Bajos trabajen con los niños talentosos, y en el Perú se ha iniciado un proyecto experimental para capacitar a los docentes de centros educativos estatales en el diseño de

actividades dentro del aula de clases para apoyar el desarrollo de los *talentosos*. A pesar que la experiencia es mínima, se puede decir que en todos los casos existe una gran satisfacción de parte del profesor y del alumno.

## Proyectos

Como en el caso de Juana, los proyectos que se pueden trabajar individualmente o en grupo son muy apropiados, porque se da la oportunidad al niño de desempeñarse libremente, sin sentirse especial o diferente. En Lima (Perú), el colegio americano F. D. Roosevelt desarrolló la modalidad de trabajo para los niños identificados como *talentosos*, a través de los proyectos de investigación individual y grupal a partir del *kinder* y para toda la primaria. Esta propuesta fue iniciada por la especialista en educación especial Susan Young e impulsada por Alene Beck, quien había sido alumna de Joseph Renzulli y, al ser enviada a Sudamérica como experta en programas de lectura y en niños *talentosos*, asumió darle el empuje a la atención psicopedagógica para los *talentosos*, formalizando los programas de enriquecimiento al interior de la escuela. Posteriormente han sido numerosos los cambios realizados a los programas de enriquecimiento para *talentosos* a la luz de los avances en las investigaciones científicas. En la actualidad se busca incorporar los programas como parte del currículo para los *talentosos* a través de la enseñanza diversificada, por grupos de nivel heterogéneo, al interior del salón de clases.

En otros colegios experimentales o comunitarios se ofrece alternativas de proyectos dentro de la modalidad de *clubes* especializados en diversas áreas, en los que por lo general sobresalen los alumnos *talentosos*. Cabe resaltar que en la mayoría de estas escuelas la pertenencia a los *clubes* es independiente a la calificación académica, por tanto los alumnos no se sienten presionados a exhibir un desempeño sobresaliente, como en la competencia académica, sino que tienen la posibilidad de ser creativos en el área que más les apasiona, bajo el monitoreo de un especialista en la materia. En algunos de estos colegios, con infraestructura para los cursos de computación, como es el caso del colegio León Pinelo, se ofrece también proyectos relacionados con la informática, como por ejemplo robótica para alumnos de secundaria, curso electivo escogido por los alumnos *talentosos* en razonamiento lógico/matemático de todos los grados de la secundaria, en el cual el objetivo es preparar material de enseñanza para los diferentes niveles del colegio.

### **Comunidades de trabajo**

En Alemania se ha expandido este tipo de trabajo como propuesta adicional al plan regular. Aquí se da la oportunidad a niños y jóvenes de estar con chicos de desarrollo similar y edades diferentes.

En 1985 se ofreció este tipo de actividad en Baden-Württemberg dentro del programa Estimulación de Alumnos Especialmente Capaces. El programa abarcó todos los tipos de escuelas. Los criterios de elección consideraron aspectos como capacidad de asombro y de

realizar cosas novedosas, riqueza imaginativa, capacidad sobresaliente para la materia, perseverancia, resistencia, capacidad para el tema. Estas actividades son fáciles de organizar cuando existe un plan con objetivos claros. Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo se dan grandes posibilidades para el crecimiento socio-emocional.

### **El método de Renzulli**

El principio del método es que el alumno deja la clase regular de tiempos fijos durante determinadas horas. Él puede abandonar la clase porque ha terminado más rápido. En el tipo de colegio Jena se da el sistema de grupos de edades heterogéneas de acuerdo al nivel de clase y el método de salir del salón de clases es válido para todos los alumnos. Se evita que los alumnos se vuelvan flojos porque no son estimulados lo suficiente. Este método se puede utilizar con alumnos que, por ejemplo, están adelantados en cálculo o lectura en relación a sus compañeros. Asimismo, se puede llevar a cabo cuando un alumno está trabajando en un proyecto muy largo. Entonces sale del salón de clases en determinados momentos para ir a la biblioteca, al museo de la ciudad o para conseguir información con algún experto u otra cosa que necesite para su proyecto.

### **Grados especiales**

En las clases que se preparan para niños *talentosos* se puede ofrecer un programa de *enriquecimiento* e incluso el tiempo escolar puede *acelerarse*.

En los Países Bajos se han juntado los centros educativos iniciales y las escuelas primarias formando ocho grados bajo el nombre de *escuela básica*. La ley escolar permite que los *talentosos* más pequeños realicen más rápido los dos primeros grados de educación primaria.

En Singapur, desde 1984, se lleva a cabo un programa que se ha extendido diez cursos a partir de seis. La distribución de los alumnos se hace de acuerdo a una evaluación psicológica. Se elige al 2% superior de los primeros grados. Además del *enriquecimiento* y profundización de los temas se trabaja: creatividad, pensamiento crítico, iniciativa, conciencia social, liderazgo. El programa de *enriquecimiento* en Singapur tiene tres metas centrales:

- (a) el desarrollo y uso de estrategias de pensamiento de alto nivel,
- (b) la profundización y expansión del aprendizaje a través del trabajo individual, y
- (c) la disponibilidad de material variado, motivador, agradable y moderno.

Al principio este programa no fue bien visto ni por los padres ni por los profesores. Estas opiniones negativas desaparecieron cuando a todos les quedó claro que a cada alumno le serían estimuladas sus capacidades. No todos pueden aprender al mismo tiempo ni aun la misma cantidad de material. Además se debe tener en cuenta las diferencias para que todos los alumnos tengan la oportunidad de desarrollarse lo mejor posible.



## Los grados D-Tren

Son clases especiales de niños *talentosos* que realizan las tareas en tiempo *acelerado*. Las experiencias más numerosas se han dado en las ciudades de Hamburgo y Renania en Alemania (Wagner, 1990).

Numerosos pedagogos ven aquí la única posibilidad de estimular a los *talentosos*. De manera injusta se califica este sistema de *elite*, expresando que “¡no se debe dar más a aquellos que tanto saben!”.

Experiencias semejantes hay sólo en Estados Unidos y en la República Popular de China, en éste último país desde 1984 en primaria y secundaria. Los alumnos hacen el programa de seis años de primaria en cuatro años; si hacen la secundaria en otros cuatro años en vez de seis, entonces pueden ir a la universidad a los 14 ó 15 años. Los opositores de este sistema no sólo hablan de la *elite*, sino de la problemática social-pedagógica y de los posibles daños para el desarrollo de la personalidad.

Está claro que hay preguntas relacionadas a la psicología del desarrollo y a la pedagogía que hasta ahora no han podido ser resueltas de manera satisfactoria. Tampoco es suficiente que los que están a favor de esta postura resalten desesperadamente los lados positivos de ella. Es necesario que se lleve a cabo este sistema con un adecuado seguimiento científico y profesional en los países que está siendo aplicado.

## Escuelas de reforma europea

La reforma pedagógica europea planteaba está al servicio del desarrollo armónico del niño: el niño y su individualidad es el centro. Con el método Montessori se vio que era necesario incluir al niño *talentoso* en la reforma, porque necesita un trato especial. Las medidas específicas para el fomento del *talento* deben ser mucho más trabajadas que lo realizado hasta ahora.

### Individualización de la materia

Como se ha visto, en la escuela de Tomás se llevaba a cabo la *clase a la medida*. Era un colegio normal sin un programa experimental. Para seguir las estrategias que contemplan la individualización y la estimulación del *talento* no se necesita ser una escuela experimental. Se debe contar con una organización flexible y con profesores motivados. También se debe considerar los siguientes aspectos:

- **Material:** tener a la mano el material de estimulación y las posibilidades para hacerlo. El material debe ser variado, responsivo y sugerente. La regla debe ser que el material pueda enriquecer y acelerar la clase.
- **Reto:** la materia y los materiales deben tener la cualidad de motivar al niño a que se esfuerce para conseguir una meta. La motivación no sólo implica el tener la energía y disposición para hacerlo, sino que el hacerlo valga la pena.

■ Relación con otros alumnos: el niño *talentoso* no tiene por qué crecer aislado. El contacto con otros chicos, especialmente los que son de su mismo nivel, lo conducirá a un desarrollo saludable. El niño debe tener oportunidades de realizar diversas actividades sociales, así como la posibilidad de pertenecer a diferentes grupos sociales. Es importante el contacto con chicos de su mismo nivel y con los que tienen su misma edad, aunque no su mismo nivel intelectual. El aprendizaje cooperativo, donde el que sabe ayuda al que no sabe, es útil en dosis moderadas.

■ Consejería: los padres, profesores y también los *talentosos* deben tener la posibilidad de recibir orientación sobre los aspectos difíciles de sobrellevar en el área intelectual, funcional y socio-emocional del *talentoso*, las evaluaciones y estrategias que se debe considerar y las perspectivas educativas, laborales y de apoyo a la comunidad.

La formación y capacitación del profesor en relación a la identificación y estimulación de niños *talentosos* es una necesidad. Se deben tratar temas como *¿Qué es el talento? ¿Cómo y para qué se detecta? ¿Cómo se puede estimular a los talentosos en un colegio normal dentro del programa de formación pedagógica regular?* Después de una jornada para profesores sobre el *talentoso* escribió un profesor: "Ahora veo a los *talentosos* con otros ojos. Sé lo suficiente para poder seguir orientándome". Desde 1992 se dirige, en el Centro para la Investigación del *Talento* de la Universidad de Nimega (Holanda), una jornada de preparación para profesores de los primeros grados. En el Perú se espera que el programa experi-

mental tenga resultados positivos para incorporarlo en el programa de capacitación docente regular. En ambos casos se observa que el tema es desconocido para los docentes y que las ansias de prepararse en este aspecto son significativas, dado que muchos docentes, en su afán por atender las necesidades de sus alumnos, tratan de encontrar alternativas pedagógicas para estimular los *talentos* de sus alumnos de la mejor manera posible.

La formación pedagógica profesional debería considerar el reconocimiento y la estimulación de los *talentos*. Cuando los docentes reciban esta orientación, no sólo se llenará un vacío, sino que se logrará que todos los niños *talentosos* sean educados en un medio que corresponda a sus capacidades y predisposiciones.

### **Programas extracurriculares**

Los colegios pueden contribuir con las estrategias para la estimulación extracurricular, ya que tienen disponibilidad de espacios y medios. Por ejemplo, el club de ajedrez, de computación, de astronomía, de fotografía o también de ecología.

Estos programas se pueden desarrollar con ayuda de las asociaciones de padres de familia. Por ejemplo, en Lima (Perú), el Colegio Trener de Monterrico organizó un club de fotografía para niños que asisten al preescolar y al primer grado de escolaridad primaria, bajo la dirección de un padre de familia aficionado a la fotografía. Se organizaron sesiones con objetivos determi-

nados dentro del horario escolar y, posteriormente, se presentó una exposición de las mejores tomas captadas por los alumnos para ser apreciada por todos los alumnos del colegio. Los niños aprendieron acerca de los principales aspectos de una toma fotográfica así como a apreciar la fotografía, dentro de un clima de confianza que les permitió ser productivos en este aspecto.

Sin embargo, la escuela no es la única institución a la cual pueden recurrir los padres en busca de estimulación. Están también los programas extracurriculares, tales como las academias, los clubes de los sábados y las ferias de diferentes temas, que por lo general son organizadas por museos, asociaciones artísticas, literarias o científicas o, en el caso del Perú, por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), institución que promueve y favorece los clubes de ciencias a nivel escolar.

## CAPÍTULO 13

---

### **¿Cómo empezar un programa para niños talentosos dentro de la escuela?**

Los educadores en Latinoamérica han demostrado interés en la psicopedagogía del niño *talentoso* a lo largo de los últimos años por numerosas razones, especialmente relacionadas al reconocimiento de la importancia del niño *talentoso* como individuo único y de su contribución a las necesidades de su realidad social.

En el pasado no se tomaron en cuenta estas necesidades a nivel educativo por razones que van desde las malas condiciones educativas en las que estudia la inmensa mayoría de niños en Latinoamérica, hasta la indiferencia y hostilidad por falta de conocimiento sobre el tema. Se asumía que el niño *talentoso* era capaz de desarrollar sus habilidades sin necesidad de ayuda. La

tendencia en la actualidad es desarrollar los recursos de estos niños con un doble propósito, para bien del niño y de su comunidad.

Un programa adecuado para los niños *talentosos* tiene como objetivo lo que la educación debería lograr en todos los individuos: *ayudar al desarrollo máximo de sus habilidades y a vivir su presente de la forma más completa posible, preparándolo para el futuro* (Blumen, 1995). La principal diferencia entre los programas para niños *talentosos* y los programas educativos regulares radica sobre todo en el énfasis que brindan los primeros al desarrollo de capacidades creativas, iniciativa, pensamiento crítico, ajuste social, responsabilidad y desarrollo de habilidades de liderazgo. Si bien estas capacidades son deseadas en todos los alumnos, son esenciales en el desarrollo del *talentoso*.

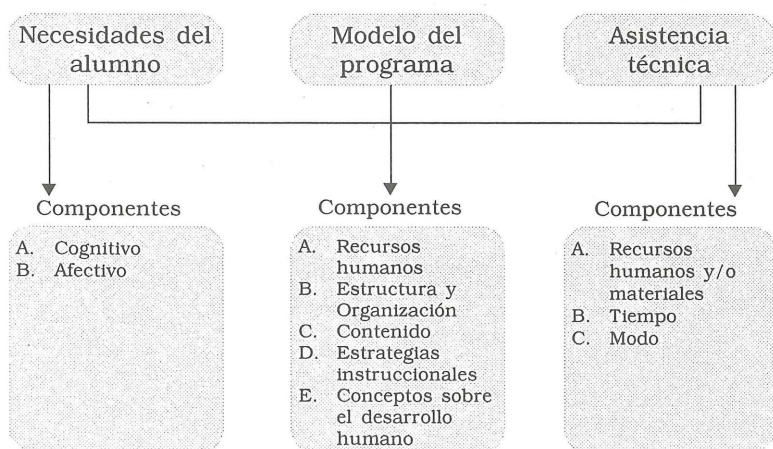
En el planeamiento de un programa para niños *talentosos* se debe considerar en primer lugar la magnitud de la necesidad del programa y en segundo lugar el análisis de la situación de cada escuela para determinar las necesidades de los alumnos *talentosos* frente a los servicios ya existentes. Esto puede ser realizado a través de encuestas a padres, profesores, directores y todas aquellas personas involucradas de alguna manera en el plan escolar.

Si se detecta que un porcentaje importante de la población *talentosa* no está recibiendo servicio especial alguno o si los servicios que se dan no satisfacen sus necesidades, entonces el paso a seguir es empezar el planeamiento formal del programa. Lo primero que se

deberá considerar es la realización de una evaluación de necesidades según las áreas de evaluación. Éstas deben incluir alumnos, programas y asistencia técnica. En este punto existen algunas consideraciones importantes: (a) el concepto de necesidades del alumno puede ser explorado a través de la inclusión de características citadas en investigaciones científicas, (b) el concepto de necesidades del programa debe reflejar una preocupación de la disparidad entre el estado actual y aquél al que se aspira, (c) el concepto de asistencia técnica es un fenómeno de desarrollo dinámico más que estático, un resultado natural de decisiones de planeamiento más que un fin en sí mismo, y (d) la fase de reciclaje del modelo es una consideración que se da cada año, durante el planeamiento del programa.

## Figura 2

### *Modelo cíclico de identificación de necesidades*





Es importante considerar un modelo cíclico que reconozca la interrelación entre las necesidades del alumno, del programa y la viabilidad del mismo, como el modelo de Van Tassel (1980), que se presenta en la Figura 2.

Las necesidades que por lo general presentan los alumnos *talentosos* en los diferentes países son resumidas por Blumen (1995) en el Cuadro 7. Esta relación de necesidades puede ser utilizada por las escuelas con el fin de integrarlas con las áreas de evaluación y convertirlas en objetivos generales del programa.

### **Cuadro 7**

#### *Recopilación de las necesidades psicopedagógicas de los talentosos*

- Actividades que les permitan operar cognitivamente y afectivamente en niveles complejos de pensamiento y sentimiento.
- Oportunidades para producir de manera divergente.
- Retos grupales y trabajo individual en los que se demuestren resultados.
- Discusiones entre pares intelectuales.
- Variedad de experiencias que promuevan la comprensión de los sistemas de valores humanos.
- Oportunidad de establecer relaciones entre todos los cuerpos de conocimiento.
- Cursos especiales que profundicen el área de interés.
- Mayor exposición a nuevas áreas de aprendizaje dentro y fuera de la estructura escolar.
- Oportunidades para aplicar sus habilidades a problemas reales en el mundo de la producción.
- Desarrollar destrezas de pensamiento crítico, creativo, de investigación, solución de problemas, toma de decisiones, liderazgo y tolerancia hacia las propias frustraciones.

La identificación de las necesidades del programa supone la evaluación de los recursos humanos, de la gestión administrativa, del currículo y de las estrategias instruccionales con el fin de determinar los principales factores en la planificación del programa (ver Cuadro 8).

### Cuadro 8

#### *Recursos humanos para los programas de talentosos*

Tipo	Rol
Profesores	Instructores y facilitadores
Padres y voluntarios	Apoyan como invitados especiales en charlas, trabajan como asistentes voluntarios con los alumnos. Ayudan en las actividades extracurriculares. Trabajan como profesores en el programa una o dos veces por semana. Funcionan como guías en las actividades realizadas fuera del centro educativo.
Directores/ administradores	Desarrollan e implementan el programa, actuando como evaluadores del mismo.
Alumnos	Funcionan como tutores de niños más pequeños como líderes o mentores.
Psicólogos educacionales o del desarrollo.	Son responsables del proceso de evaluación e identificación. Desarrollan el taller de padres y reuniones con padres y profesores para monitorear el avance del programa.
Psicoterapeutas/ consejeros	Trabajan aspectos referidos a la autoestima, tolerancia a la frustración, orientación vocacional y dificultades psicosociales con niños talentosos.
Trabajadores sociales	Trabajan con niños <i>talentosos</i> de escasos recursos económicos.

Dentro de las alternativas de recursos humanos se debe considerar la variedad de características referidas

al personal que participará en el mismo. A continuación se presenta una relación del tipo de personal cuya participación ha contribuido al éxito de diversos programas desarrollados en Lima (Perú) y su rol *dentro* de los mismos.

A nivel de gestión administrativa se debe considerar (a) los horarios de clase establecidos, (b) las facilidades que brindan los profesores de diferentes grados para la diversificación curricular, (c) los límites de tiempo, y (d) los procedimientos preferidos de agrupación (individual o grupal, grupos homogéneos o heterogéneos, clases especiales, etc.), según la filosofía de la escuela.

Con respecto al contenido de los programas, la elección de los temas es siempre una decisión difícil en el proceso de planeamiento. El perfil de necesidades de los *talentosos* deberán ser consideradas en la toma de decisiones en este punto. En el Cuadro 9 se presenta un resumen de las alternativas de temas más comunes en los programas de *enriquecimiento* para *talentosos*.

### Cuadro 9

*Alternativas de temas en programas de enriquecimiento para talentosos*

Lectura	Historia	Filosofía
Lenguaje	Escritura creativa	Orientación vocacional
Matemáticas	Ciencias	Oratoria
Idiomas	Música	Liderazgo juvenil
Teatro	Arte	Lógica
Fotografía		Pensamiento creativo/productivo

Las estrategias instruccionales que se pueden considerar en los programas para talentosos son diversas y variadas según la evaluación de necesidades y el perfil del *talentoso*. En el Cuadro 10 se lista algunas de ellas.

### **Cuadro 10**

#### *Estrategias instruccionales para programas de enriquecimiento*

conferencias, charlas	discusión grupal	estudio independiente
modelado/demostración	juegos/simulaciones	experimentos
proyectos con pares	preguntas abiertas	solución de problemas
ejercitación mecánica	manipulación de diversos materiales	
instrucción asistida por computadora		

Finalmente, se debe considerar los pasos a seguir en la planificación de un programa. En el Cuadro 11 se presenta sugerencias de las etapas a tener en consideración:

### **Cuadro 11**

#### *Etapas de la planificación de un programa para talentosos*

- Elaboración del perfil del *talentoso* en función a la evaluación psicopedagógica.
- Diagnóstico y recomendaciones sobre las necesidades no satisfechas de los alumnos.
- Selección del modelo de programa.
- Elaboración del marco conceptual del programa a través de objetivos, metas y actividades.
- Operacionalización del programa a través de un plan escrito considerando los recursos de lugar, tiempo, currículo y materiales.
- Capacitación de los recursos humanos y establecimiento de formas efectivas de comunicación.
- Diseño del sistema de evaluación del programa.

*¿Cómo encaja nuestra propuesta en sistemas educativos tradicionales? ¿Cuál es el rol de los profesores en la diversificación e individualización de la enseñanza? Y, finalmente, ¿Es posible hacer este cambio en los sistemas educativos de América Latina? A continuación presentamos una reflexión acerca de las implicancias de nuestra propuesta para el sistema educativo latinoamericano y especialmente para el sistema educativo peruano.*

## Conclusiones

---

En la gran mayoría de escuelas peruanas los maestros tienden a estimular elementos formales más que artísticos o creativos en las diversas manifestaciones productivas de sus alumnos. Incluso en los cursos de arte se brinda una educación *por* el arte, en lugar de una educación *para* el arte. Así, los mejores alumnos tienden a ser los que presentan producciones estéticamente adecuadas, aunque no necesariamente creativas. Es difícil combinar la creatividad y la estética, pero es un esfuerzo que bien vale la pena hacer, por el bien de nuestra comunidad y por nosotros mismos.

*¿Qué estamos haciendo para fomentar el desarrollo creativo en nuestros niños?* Ésta es una pregunta que tanto padres como profesores debiéramos realizar en cada momento, pues no se trata de dar una clase o charla sobre la creatividad, sino ser nosotros mismos creativos y, en esa medida, fomentar la flexibilidad, fluidez, elaboración y originalidad en nuestros alumnos, dentro de un clima de aceptación y respeto a su propia individualidad.

Para ello es importante que se reformulen los programas de formación docente con el fin de incorporar estas propuestas en la formación de los futuros pedagogos y, por otro lado, capacitar a aquellos docentes que a veces fueron *deformados* durante su formación, brindándoles espacios en los que ellos mismos puedan ser creativos, sea para elaborar propuestas curriculares referentes a su propia región (currículos diferenciados, diversificados o individualizados) o propuestas instruccionales alternativas (estrategias instruccionales multisensoriales, flexibilidad en la formación de grupos, organización del mobiliario, entre otros) o materiales educativos, que, considerando los recursos naturales de la zona, motiven y apoyen el proceso de enseñanza/aprendizaje y que a la vez signifiquen un reto para las capacidades cognitivas superiores de los alumnos.

En la medida en que el profesor se sienta reconocido y respetado a través de sus propios logros, el reconocimiento y respeto hacia los productos de sus alumnos como individuos se dará como un proceso natural e incluso como una necesidad que nacerá de él mismo. Es muy difícil dar algo que no hemos aprendido a recibir.

Nuestra propuesta trata de conceptualizar la individualización y diversificación de la enseñanza dentro de un esquema de apoyo a la psicopedagogía del *talentoso*. Si bien tanto la individualización como la diversificación no son exclusivos de la atención a los *talentosos*, sino que trasciende a todos los alumnos, es importante resaltar el rol especial que juega en la pedagogía del *talentoso*, dando la posibilidad de profundizar y modi-

ficar el ritmo de aprendizaje de los diversos temas que sugiere el currículo del grado. Para ello es necesario replantear la estructura del sistema educativo, así como la formación y capacitación de los profesores, de manera tal que el eje de agrupación de niños no sea esencialmente la edad cronológica, sino el ritmo de aprendizaje, las predisposiciones y las habilidades especiales que presentan los niños según cada área curricular.

Es necesario, por tanto, (a) proponer currículos flexibles que puedan ser diversificados considerando el ritmo de aprendizaje y las predisposiciones de los alumnos, (b) formar y capacitar profesores en la psicopedagogía del *talentoso*, (c) elaborar materiales educativos que apoyen el desarrollo de la creatividad y de las habilidades cognoscitivas superiores de los alumnos, y (d) sistemas de gestión educativa flexibles que permitan la experimentación e innovación en las escuelas, bajo la guía de directores bien *formados e informados* de los avances en materia educativa que cada vez ocurren con mayor rapidez en el mundo entero.

Todo esto no será posible si es que el currículo, como eje articulador del mejoramiento de la calidad al interior de los salones de clase, no se vuelve más flexible con posibilidades de adaptarse a las necesidades individuales de los niños. En este sentido retomamos la propuesta de Thorne, López y Moreno (1996) respecto a que es el niño en sí mismo quien debería ser considerado como el eje articulador de todo programa de mejoramiento de la calidad educativa en Latinoamérica. De esta manera todos y cada uno de los niños se verá beneficiado.



Esperamos que los lectores y lectoras de este manual hayan encontrado información y consejos adecuados. Información buena y experta hace posible buscar y encontrar vías de solución para cualquier dificultad. Este manual no es un recetario. La educación no implica el uso de recetas para cada tipo de niño. Los *talentosos* también son individuos que necesitan que sus padres y profesores tomen medidas adecuadas a sus necesidades para educarlos y realizarles el seguimiento adecuado. Esperamos que este manual se constituya en ayuda de padres y maestros para la educación y permita que muchos niños y jóvenes crezcan sanos y felices.

## Referencias

---

- Blumen, S. (1995). Contribuciones para el desarrollo de programas para talentosos dentro del centro educativo. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 1, 37-49
- Brandt, V. (1993). *Schülerakademien - Programm 1993*. Bonn-Bad Godesberg: Bildung und Begabung e.V.
- Brandt, V. (1996). *Deutsche SchuelerAkademie - Programm 1996*. Bonn-Bad Godesberg: Bildung und Begabung e.V.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1996). *Creativity and talent: A "Multiple Intelligences" perspective*. Ponencia presentada en la reunión del Consejo Europeo de Altas Capacidades (ECHA), Viena, Austria.

- Haberl, H. (Eds.) (1993). *Montessori und die Defizite der Regelschule*. Friburgo/Viena: Herder.
- Hany, E.A. (1987). *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. Unveröffentlichte Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, Munich.
- Ministerio de Educación (1983). *Normas y reglamento para la educación especial*. Lima: MED.
- Mönks, F.J. (1992). Entwicklung und Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen. En Oswald, F., Klement, K. (Eds.), *Begabungen - Herausforderung für Bildung und Gesellschaft*. Viena: J&V Schulbuchverlag.
- Mönks F.J. y Knoers, A.M.P. (1996). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Munich/Basel: Ernst Reinhardt (UTB).
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (1993). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Assen/Maastricht: Dekker & van de Vegt.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M., Smith, L.H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press.
- Stamm, M. (1992). *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen*. Dissertation Universität Zürich, Zürich.
- Thorne, C., López, E. y Moreno, M. (1996). *El niño eje del cambio social*. Cuadernos de Letras y Ciencias Humanas, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Van Tassel, J. (1980). Needs Assessment. En J.B. Jordan y F.A. Grossi (Eds.), *An Administrator's Handbook On Designing Programs for the Gifted and Talented* (23-31). Virginia: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.

- 
- Wagner, H. (Hrsg.) (1990). *Begabtenförderung in der Schule. Pädagogische Modelle in der Diskussion*. Bad Honnef: Bock.
- Webb, J.T., Meckstroth, E.A., Tolan, S.S. (1985). *Hochbegabte Kinder - ihre Eltern, ihre Lehrer*. Berna: Huber.



## INSTITUCIONES DE APOYO AL DESARROLLO DEL TALENTO

### **CEPRECYT**

Centro de preparación para la ciencia y tecnología.  
Juan de la Fuente 541, San Antonio, Miraflores  
Lima, Perú  
Telefax: 447-5313

### **La Tarumba**

Grupo de circo y teatro  
Leoncio Prado 225, Miraflores  
Lima, Perú  
Teléfono: 446-4585  
Telefax: 445-9195

### **PAENFDTS**

Programa de atención educativa para niños, con  
facultades talentosas sobresalientes.  
Jr. Río Ica 249, Urb. La Marinera, San Luis  
Lima, Perú  
Teléfono: 323-3522

### **Pontificia Universidad Católica del Perú**

“Creatividad y Programa de Talentos”. Curso electivo  
de la Especialidad de Psicología Educativa dirigido  
a alumnos de psicología y educación.  
Av. Universitaria cdra. 18, San Miguel  
Lima, Perú  
Teléfonos: 460-2870  
Fax: 261-2190  
e-mail: sblumen@pucp.edu.pe

### **Servicios Psicológicos**

Identificación, evaluación y atención psicopedagógica  
a niños, padres y maestros.  
Teléfono: 470-0253  
Fax: 265-9066  
e-mail: sblumen@chavin.rcp.net.pe



**Nuestros Niños son Talentosos**

se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 1997  
en los talleres de Servicio Copias Gráficas S.A. (RUC: 10069912)  
Jorge Chávez 1059 Lima 5, Perú



## PUBLICACIONES RECIENTES

Juan Carlos Cortázar

*Secularización, cambio y continuidad en el catolicismo peruano.* 1997, 125 p.

Alicia del Aguila

*Callejones y mansiones.* 1997, 250 p.

Alan Fairlie

*Las relaciones Grupo Andino-Mercosur.* 1997, 166 p.

Teodor Harmsen y Paola Mayorca

*Diseño de estructuras de concreto armado.* 1997, 607 p.

Ana María Lorandi

*De quimeras, rebeliones y utopías.* 1997, 358 p.

Otto Leindinger

*Procesos industriales.* 1997, xvi + 284 p.

Rogelio Llerena

*Código de ética judicial.* 1997, 108 p.

Nelson Manrique

*La sociedad virtual y otros ensayos.* 1997, 282 p.

Jorge Marcone

*La oralidad escrita.* 1997, 294 p.

Carlos Ramos Núñez

*El código napoleónico.* 1997, 408 p.

Cecilia Thorne

*Piaget entre nosotros.* 1997, xvi + 272 p.

## DE PROXIMA APARICION

FERNANDO ARMAS ASIN

*Tolerancia religiosa y modernidad en el siglo XIX*

RICHARD BURGER

*La ocupación prehistórica de Chavín de Huantar*

GISELLA CANEPA KOCH

*Máscaras, transformación e identidad en los Andes*

PIERRE DUVIOLS (Editor)

*Cultura Andina y represión*

MANUEL DE LA FLOR MATTOS

*El fideicomiso, modalidades y tratamiento legislativo en el Perú*

NICHOLAS GRIFFITHS

*La cruz y la serpiente*

MIRIAM SALAS

*Estructura colonial del poder español en el Perú: Huamanga (Ayacucho) a través de sus obrajes, siglos XVI-XVII*

TOMAS SOBREVILLA

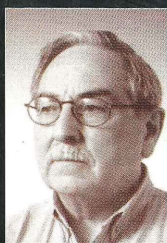
*El proceso concursal peruano*

PAUL RIZO PATRON

*Familia, matrimonio y dote en la nobleza de lima: Los de la Puente 1700 - 1850*

### FONDO EDITORIAL

Av. Universitaria, cuadra 18, San Miguel  
Apartado 1761. Lima 100, Perú.  
Telefax 460-0872 Teléfs. 460-2870,  
460-2291 anexos 220 - 356



*Dr. Franz Mönks es Profesor de "Psicología y educación del talentoso" y Director del "Centro para el estudio del talentoso" de la Universidad Católica de Nimega, Holanda. Es Presidente reelecto del Consejo Europeo de Altas Capacidades y Profesor Honorario de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido consultor en Educación del Gobierno Peruano y es coordinador del proyecto ALFA que promueve la cooperación entre universidades europeas y latinoamericanas. Ha publicado y editado numerosos libros y artículos sobre psicología del desarrollo y educación del talentoso.*



*Irene Ypenburg es periodista y ha publicado desde inicios de la década de los 80 numerosos artículos sobre los talentosos en revistas y periódicos europeos. Ella desarrolló e inició la revista AHEAD (adelante) sobre currículum, que aparece 4 veces al año. AHEAD es una revista para niños de escuelas primarias holandesas que están "adelante" y desean estar "adelante". Asimismo, incluye materiales para el enriquecimiento dentro del salón de clases. Ha sido editora de AHEAD desde su inicio, por un periodo de 5 años.*



*Sheyla Blumen es especialista en Psicología Educacional, con estudios de Maestría en la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde se desempeña como docente. Actualmente es candidata al grado de Doctor en Psicología en la Universidad Católica de Nimega, Holanda. Es delegada nacional al Consejo Mundial del Niño Bien Dotado y Talentoso desde 1991 y representante del Consejo Europeo de Altas Capacidades desde 1996. Ha sido expositora en eventos científicos nacionales e internacionales y publicado en revistas y capítulos de libros del Perú y del extranjero.*