

LA COMPRENSIÓN Y EL DESARROLLO DE LA EXCEPCIONALIDAD INTELECTUAL. NECESIDAD DE TRASCENDER DEL ENFOQUE CENTRADO EN EL SUJETO AL ANÁLISIS FUNCIONAL Y DE CONTEXTO

IBIS MARLENE ÁLVAREZ VALDIVIA y
DALGYS PÉREZ LUJÁN*

En este trabajo se realiza un análisis de la definición del talento y la superdotación y de su repercusión en las prácticas educativas especializadas. Se parte de las nociones más extendidas entre el profesorado y se valoran las consecuencias negativas de estos enfoques centrados en el rendimiento. Posteriormente se comenta la propuesta de Renzulli (1978), con énfasis en el estudio multicausal del desempeño intelectual excepcional, considerando su pertinencia y sus ventajas. El análisis de este modelo conduce a las autoras a proponer algunos indicadores desde la concepción funcional del desarrollo psíquico, que permiten la evaluación de este tipo de escolares más exhaustiva y consecuentemente, más efectiva la intervención psicopedagógica.

The Understanding and Development of Intellectual Exceptionality. a Necessity of Transcending from the Subject Centered Approach to the Functional and Contextual Analysis. This paper is based on the analysis of the definition of talent and giftedness and its influence in the educational specialized practices. The analysis starts from the most extended teachers' notions of these concepts and the negative consequences of the approach centered on the academic achievement. Renzulli's proposition (1978) is commented with emphasis in the causal study of intellectual exceptional performance considering its pertinence and advantages. The model's analysis results lead the authors to propose some indicators from the functional conception of psychic development. The indicators permit an exhaustive evaluation of this type of students and consequently a more effective psychopedagogical intervention.

1. A Modo de reflexiones primarias

Desde hace algún tiempo el tema de la superdotación y el talento está teniendo una gran repercusión social en el mundo. Si bien es cierto que, a lo largo de la historia de la humanidad, todas las culturas han estado interesadas por las personas con capacidades excepcionales, las exigencias de la sociedad moderna, con el desarrollo creciente de la ciencia y la técnica, han condicionado que el problema se plantee con mayor agudeza; de manera que hoy son cada vez más los científicos que investigan el tema de la superdotación y el talento.

Sin embargo, los avances alcanzados en su comprensión no han trascendido al marco de acción del educador común, ni han tenido suficiente incidencia en la planificación escolar. En el contexto educativo las acciones

*IBIS MARLENE ÁLVAREZ VALDIVIA y DALGYS PÉREZ LUJÁN son Profesoras del Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central de Las Villas, Cuba.

se planifican para el alumno de rendimiento intelectual promedio y cuando se concibe alguna acción especial se dirige a los denominados alumnos con dificultades para aprender, con el criterio de que son los que más problemas enfrentan durante su vida escolar, al tiempo que se argumenta que los alumnos "brillantes" o "excepcionales" no necesitan una atención especial pues ya tienen suficiente éxito sin ella.

Frente a estos alumnos, el profesorado frecuentemente tiene reacciones poco adecuadas, condicionadas por estereotipos sociales, tales como: elevar las expectativas en relación al rendimiento del alumno, suponiendo que progresa por sí mismo, aumentar la presión para que sea excelente en todo y siempre; asociar la superdotación con desadaptación de forma que se esperen problemas emocionales; entre otras.

Es por ello que, contrariamente a lo que muchas veces se piensa, los alumnos que muestran un desempeño intelectual excepcional no han vivido siempre la actividad de estudio como una actividad gratificante y con sentido, y por supuesto tienen también muchas dificultades para aprender en el contexto escolar a consecuencia del desajuste percibido entre sus capacidades y habilidades intelectuales y el tipo de tareas docentes que les es impuesto desde un currículum que desconoce sus reales necesidades educativas.

Para algunos autores como Newland (1976) y Whitmore (1980), la desatención educativa a los alumnos muy capacitados es el resultado de una información incompleta e inexacta acerca de las personas excepcionalmente capaces para aprender y una falta de formación de los profesionales de la educación para identificarlos y atenderlos.

Ante esta situación se han realizado diversos estudios Khatena, (1982); Genovard, 1983; Feldhuesen, 1985; Castelló, 1990; Prieto, (1993) donde se destaca como aspecto principal la necesidad de capacitar a los profesores en cuanto a las características de estos alumnos, partiendo del principio de que el profesor que tiene un alumno con capacidad excepcional no necesita ser superdotado o talentoso, sino que ha de tener una actitud positiva y comprometerse a ayudarle en su proceso educativo.

2. El problema de la identificación del talento académico o alumno superdotado. Aproximación a la capacidad excepcional desde un enfoque funcional de la personalidad

Definir el término "superdotación y talento" no es, de hecho, una tarea fácil, ya que no existe una definición comúnmente aceptada por los especialistas en el tema.

Inconscientes de sus limitaciones, los educadores se han adherido al consciente intelectual y al rendimiento académico como criterios para la definición de la superdotación.

Cabe señalar que esta posición parte de un enfoque cognitivo limitando su conceptualización a componentes intelectuales, lo que resulta insuficiente para explicar este fenómeno. Genovard y Castelló (1990)

apuntan hacia la carga cultural y sobre todo académica de este criterio, y fundamentan que los tests de inteligencia acaban resultando una buena medida de talento académico, o, a lo sumo, de aquellos componentes intelectuales implicados en las tareas de aprendizaje cognitivo.

Respecto a los tests de ejecución, que han sido otra de las alternativas utilizadas con más frecuencia, donde se incluyen las calificaciones escolares y la evaluación directa de productos destacan que resultan especialmente útiles para la identificación, específicamente la individualizada, del talento académico, dado que suelen estar relacionados con los contenidos de los programas escolares. En este sentido, evalúan el nivel de los conocimientos o aprendizaje y no las capacidades o aptitudes, en este caso medidas indirectamente o supuestas en el rendimiento, Genovard y Castelló (1990).

A nuestro juicio, la identificación de la superdotación o de la denominada "capacidad excepcional" implica un proceso mucho más complejo que designar el estatus de los alumnos en una distribución de personas, basado fundamentalmente en el score de un test u otros criterios objetivos u observables. Su definición está extendida más allá de esas habilidades reflejadas en pruebas de inteligencia o en los logros y aptitudes propiamente académicas.

Desde este mismo presupuesto, J. Renzulli, del Instituto de Investigación para la Educación de los alumnos Superdotados (Research Institute for Gifted children, University of Connecticut, USA, 1978) propone el "modelo de los tres anillos o la puerta giratoria" que ha sido reconocido como una excelente contribución al esclarecimiento y comprensión de la configuración estructural psicológica de la superdotación humana. Esta definición es considerada hoy la más acertada, aunque lamentablemente no es la más difundida entre los maestros.

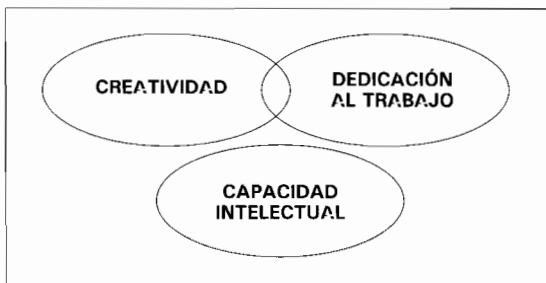


Fig. 1. *Modelo de los tres anillos.*

Como puede apreciarse en la Fig. 1, entre los componentes esenciales del modelo Renzulli incluye también la capacidad intelectual superior a la media, que sigue entendiendo la inteligencia desde el rendimiento (como resultado y no como proceso), pero no constituye el criterio absoluto ni queda privilegiado en su modelo. La preponderancia que

habitualmente se da a la capacidad intelectual en la definición de la superdotación queda modulada al hacerse referencia a otros dos criterios: la creatividad y los factores motivacionales; entendidos todos desde una perspectiva sistémica, que sin lugar a dudas amplía la posibilidad de identificación y de evaluación de la excepcionalidad intelectual.

Genovard y Castelló (1990) manifiestan que esta combinación de aptitudes se ajusta a la relación existente entre la producción convergente (inteligencia general, lógica) y la producción divergente (creatividad).

Si bien el modelo de Renzulli enriquece considerablemente la descripción de las características de la superdotación, en nuestra opinión se mantiene la carencia teórica relativa a la cualificación de funcionamiento de estas estructuras. En el modelo las medidas continúan definiéndose cuantitativamente desde escalas que se construyen sobre la base de criterios comparativos y relativos a una población. Por ejemplo: capacidad intelectual superior a la media; alto grado de motivación y dedicación y creatividad elevada. Cuando se afirma que un alumno es superdotado y talentoso se hace referencia a que posee un nivel de rendimiento intelectual general o unas habilidades específicas excepcionales, tomando como punto de referencia el resto de los alumnos, que no están incluidos en la misma situación social de desarrollo que el alumno que está siendo evaluado.

En cualquier caso hay que admitir que el alumno superdotado presenta como principal diferencia respecto a otros un sistema de tratamiento de información mucho más eficaz y productivo, y por tanto más susceptible de ser generalizado y aplicado a diferentes campos (Castelló, 1987). Expresado en estos términos continuamos haciendo referencia a constructos extraídos desde inferencias que se basan en comparaciones.

A pesar de ello esta definición resulta interesante si tenemos en cuenta que garantiza la solidez teórica al proponer un modelo apriorístico claro, operativizando el campo de trabajo y definiendo las relaciones previstas, lo que orienta las investigaciones dirigidas a la confirmación empírica del propio modelo por una parte y al desarrollo de instrumentos y procedimientos para la selección y la estimulación de alumnos con estas características, incluye la creatividad como una variable fundamental en la configuración de la superdotación e incorpora factores volitivos y motivacionales lo que implica un enfoque multilateral e integral en el estudio de la superdotación.

Aunque el modelo define operativamente la superdotación, para el maestro sería de mucha utilidad saber cómo se concretan en el funcionamiento de los alumnos estos criterios, lo que facilitará no sólo su identificación y evaluación, sino el diseño de estrategias educativas para estimular su desarrollo. Por tanto, sin descartar la real posibilidad instrumental que ofrece esta aproximación teórica, es conveniente que avancemos hacia la especificidad de la funcionalidad del desempeño intelectual excepcional, en este sentido han resultado valiosos los trabajos sobre creatividad de A. Mitjans, el aprendizaje estratégico de Monereo y la voluntad de Z. Nieves Achón.

a) Indicadores del desempeño creativo de los alumnos con excepcionalidad intelectual

La capacidad creativa de los alumnos superdotados se expresa en la originalidad de muchas de sus realizaciones, las cuales resultan ingeniosas y poco comunes.

En relación a la creatividad, A. Mitjans (1989) plantea que es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple las exigencias de una determinada situación social en la cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad.

De acuerdo con la concepción de personalidad que se sustenta en este enfoque, coincidimos con los autores que reconocen que no es posible establecer un perfil de personalidad único, en base a rasgos, que caracterice a los individuos creativos. Realmente, la creatividad no es una cualidad general de la personalidad que se evidencia en todos los campos de acción del sujeto de forma generalizada, ni tampoco está dada por una sumatoria de rasgos y cualidades.

No se considera la creatividad como una habilidad más, sino como un complejo proceso de la subjetividad humana que tiene en su base un conjunto de recursos psicológicos que se configuran de forma específica y regulan el comportamiento creativo del sujeto.

La creatividad entonces es posible, entre otros factores, por la existencia en el sujeto de un conjunto de recursos de naturaleza cognitivo-afectiva que se configuran posibilitando la regulación de su comportamiento creativo. Ella es la expresión de la implicación de la personalidad en una esfera concreta de la actividad, el producto de la optimización de sus capacidades en relación con fuertes tendencias motivacionales donde el sujeto de la actividad está implicado como un todo.

Según A. Mitjans, la tesis que define el carácter personalógico de la creatividad consiste, en esencia, en considerarla como expresión de la función reguladora, como expresión de configuraciones personalógicas específicas que desempeñan un papel esencial en la determinación del funcionamiento creativo.

Esta tesis es fundamentada por su autora a partir de cinco elementos esenciales: (A. Mitjans, 1995b: 19).

- En la creatividad se expresa el vínculo de lo cognitivo y lo afectivo, que es la célula esencial de regulación del comportamiento por la personalidad.
- La creatividad está asociada a la presencia de un conjunto diverso de elementos estructurales de la personalidad, entre los que se destacan las formaciones motivacionales complejas, especialmente las intenciones profesionales y la autovaloración.
- La comprensión de la creatividad está relacionada con la distinción conceptual entre las categorías sujeto y personalidad, lo que permite explicar la determinación psicológica de muchos comportamientos creativos.

- La creatividad es expresión de configuraciones personológicas específicas que constituyen variadas formas de expresión sistemática y dinámica de los elementos estructurales y funcionales de la personalidad que intervienen en el comportamiento creativo.

El mayor aporte de los trabajos de esta autora se concreta en la formulación de los indicadores correspondientes a este proceso en términos de flexibilidad, originalidad, elaboración personal o reflexiva, independencia y estructuración temporal de los contenidos psicológicos.

La flexibilidad es entendida como la capacidad del sujeto para cambiar decisiones y proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias, así como cambiar alternativas de comportamiento concretas, permite a la persona reorganizar, reconceptualizar y revalorar los diferentes contenidos psicológicos de su personalidad; la originalidad como la capacidad para reflejar la realidad de manera particular creando formas nuevas, allí donde la personalidad se encuentra comprometida; la autodeterminación o independencia se refiere a la autonomía relativa dentro del marco socio-histórico mostrando una actitud inconforme y realizando tareas por su propia iniciativa. La elaboración cognitiva personalizada consiste en una elaboración reflexiva, basada en redefiniciones con carácter constructivo-proyectivo, utilizando huellas experienciales y conocimientos adquiridos. La estructuración temporal de los contenidos psicológicos es la capacidad del sujeto para organizar y estructurar los contenidos psicológicos en una dimensión futura, de tal forma que sean efectivos en el ejercicio de las funciones reguladoras de la personalidad y por último la perseverancia nos revela la posibilidad de no abandonar las tareas a las que el individuo se enfrenta, por difíciles que sean los obstáculos para su culminación.

Estos dos últimos indicadores que identifican a la creatividad se encuentran muy relacionados con el planteamiento de metas y el esfuerzo volitivo (indicadores de voluntad) respectivamente. Por lo que, para valorar la creatividad de los sujetos en un área de actividad específica, deben utilizarse tareas o problemas donde se logre, en la mayor medida posible, la implicación real del sujeto en su ejecución.

El producto creativo es considerado entonces como el resultado de un proceso donde intervienen varios elementos, entre los cuales la personalidad en su función reguladora es esencial, porque, en gran medida, son los recursos personológicos que el sujeto posee y despliega en la consecución de sus principales objetivos los que posibilitan el resultado creativo. Mientras más se implique el sujeto como personalidad en una esfera de actividad, mayores recursos personológicos utilizará y potencialmente mejores podrán ser sus realizaciones en esta área.

b) Indicadores de los factores motivacionales y volitivos

En relación con la participación de los factores motivacionales en el desempeño intelectual, encontramos aportes importantes en los trabajos de

J. Alonso Tapia (1999), donde queda demostrada ante todo la relación funcional que se establece entre la motivación de los alumnos por las tareas docentes y las pautas de actuación de los docentes. De manera que se impone una comprensión interaccionista de este elemento.

Estos estudios aportan indicadores para evaluar las diferencias motivacionales con que los alumnos acuden a las actividades docentes (Montero y Alonso Tapia, 1992). En concreto, los factores a que se hacen referencia son la disposición al esfuerzo, la motivación intrínseca, la ambición de las metas, la ansiedad facilitadora del rendimiento en contraste con el miedo al fracaso.

El alto grado de motivación y dedicación a las tareas docentes queda expresado en la posibilidad de disponer de gran cantidad de energía y de tiempo para realizar una actividad específica o resolver un problema.

Este comportamiento se relaciona necesariamente con la voluntad. La regulación volitiva implica aquellos recursos personales que le permiten al sujeto una posición individualizada frente a las exigencias sociales en condiciones que resultan difíciles para él, mediante la adopción de decisiones y el planteamiento y consecución de objetivos conscientes con dimensión futura, que le posibiliten la regulación de su comportamiento presente (Z. Nieves Achón, 1998).

Los indicadores del desarrollo de la regulación volitiva del comportamiento son esencialmente el planteamiento de metas, entendida como la representación subjetiva de la finalidad del comportamiento, donde se involucran de manera dinámica las tendencias motivacionales del sujeto, el grado de comprensión de las exigencias y la valoración de sus posibilidades personales para alcanzar la meta; la toma de decisiones, que se relaciona con la existencia de varias alternativas de comportamiento en una situación determinada, así como de su carácter plurimotivado, lo que exige la valoración de las ventajas y desventajas de las posibles elecciones y la selección definitiva de su variante de actuación, lo que implica con frecuencia la jerarquización de las motivaciones que lo orientan, después de un prolongado proceso de confrontación y elaboración.

Por último, la voluntad se define desde el esfuerzo volitivo, que se expresa en la posibilidad del sujeto para identificar la inadecuación de la energía suficiente para alcanzar la meta y/o tomar la decisión de manera que exista una disposición consciente de este para movilizar las fuerzas necesarias en función de las motivaciones esenciales, utilizando como recursos la autoestimulación consciente para operar en las situaciones que enfrenta y ante sus posibles cambios.

c) Indicadores de la elevada capacidad intelectual del alumno talentoso

La elevada capacidad intelectual es entendida como una capacidad de aprendizaje superior a la mayoría de los alumnos, pero no necesariamente como una inteligencia extraordinaria (E. Arocas, P. Martínez e I. Samper, 1994).

La capacidad de aprendizaje se relaciona con las estrategias cognitivas, según concepciones que a través del tiempo han ido ganando en relevancia al proporcionar una nueva vía teórica para atender a la diversidad (Monereo, 1990; 1993). Éstas representan modelos de variabilidad individual que permiten establecer diferencias entre las personas por el modo prevalente de percibir el medio, por sus procesos de información, por el modo de pensar, resolver problemas o actuar.

Una nueva óptica y muy actual en la concepción del aprendizaje escolar es introducida por C. Monereo y colaboradores, que en medida considerable coincide con nuestra postura teórica y metodológica orientada a comprender el desempeño intelectual desde la perspectiva histórico cultural, con énfasis en la función autorreguladora de la personalidad.

En este estudio hemos asumido sus definiciones, en tanto en ellas se pone el acento en el cómo, en el modo prevalente que tiene el sujeto de conducirse, de operar mentalmente.

Estos alumnos ante una determinada tarea de estudio recurren a estrategias que le facilitan una ejecución exitosa, ya sea debido al aprendizaje, a la experiencia del medio o a la simple práctica. El modo en que un estudiante lleva a cabo las tareas del aprendizaje son algo más que actuaciones azarosas. Responden a modos de funcionamiento mental con cierta estabilidad, aunque modificables. La estrategia es el modo, manera o forma preferente en que el sujeto percibe el medio, resuelve situaciones o actúa. El hecho de resaltar el carácter estratégico de los estilos cognitivos acrecienta las posibilidades que brinda esta vía para la atención a la diversidad dentro del ámbito educativo.

Las estrategias de aprendizaje del alumno se definen en calidad de «toma de decisiones, consciente e intencionalmente, en la cual el alumno elige y activa, de manera coordinada, aquellos conocimientos declarativos y procedimentales que necesita para cumplimentar una determinada demanda, en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce dicha demanda» (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez Cabaní, en prensa; citados por M. Paneque, 1998).

“Únicamente podemos hablar de utilización de estrategias de aprendizaje cuando el estudiante da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible” (C. Monereo, 1998: 25). De esta manera, el estudiante minimiza el número de errores previos a la solución del problema y asegurando que su respuesta sea la correcta después de un mínimo de tentativas.

“La utilización de estrategias requiere, por consiguiente, de algún sistema que controle continuamente el desarrollo de los acontecimientos y decida, cuando sea preciso, qué conocimientos declarativos hay que recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva coyuntura” (C. Monereo, Ob. Cit.).

Este perfeccionamiento de la estrategia está muy relacionado con la función reguladora de la metacognición, cuando se convierte en objeto consciente de la actividad del estudiante y está centrada en la estrategia; de ahí que toda modificación en la misma es vista no únicamente en relación con los resultados a que conduce, sino vinculada a la serie de pasos o acciones que la conforman.

“La regulación metacognitiva implica que, en algún momento de la solución del problema, el sujeto se cuestione acerca de lo que conoce hasta ese momento, qué le falta por conocer, cómo puede obtener el conocimiento que no posee. Es necesario que surjan cuestiones relativas a cómo la conducta seguida durante la solución ha estado relacionada con el alcance de los resultados obtenidos hasta ese momento” (A. Labarrere, 1996: 75).

A la luz de esta noción se admite que el estudiante que actúa estratégicamente debe ser, en alguna medida, consciente de sus propósitos, y en función de éstos, y de las características o condiciones de la situación en la que habrá de desenvolverse, elige y coordina la aplicación de uno o varios procedimientos de aprendizaje.

Al abordar algunos factores como posibles determinantes de un comportamiento estratégico, Monserrat Palma (1997) también argumenta la relación con los factores motivacionales. Compartiendo su criterio, se entiende que existe entre ambos procesos una relación bidireccional en la que, por un lado, el nivel motivacional como condición interna propiciará la intención del alumno y el esfuerzo correspondiente en el desempeño de alcanzar determinados objetivos mediante una actuación estratégica; y por otro, la evidencia de que el conocimiento por los alumnos de las estrategias que pueden utilizar y la disposición de los recursos adecuados para tomar decisiones respecto al proceso de aprendizaje creará expectativas positivas sobre el resultado de la actividad.

En resumen, desde una nueva perspectiva del proceso de aprendizaje, de carácter intencional y propositivo, se puede concebir un aprendizaje flexible, capaz de transferirse a diferentes situaciones, dinámicas y variadas, en las que tiene lugar la actuación de profesores y alumnos en el contexto socioeducativo.

Este comportamiento involucra las capacidades de anticipación, de planificación y de autorregulación durante la actividad intelectual, las cuales no se manifiestan al margen de los restantes factores descritos como determinantes del funcionamiento excepcional.

Todos estos indicadores evaluados en su interrelación dialéctica y sistemática permiten, sin dudas, acercarnos a la comprensión del funcionamiento excepcional de los alumnos superdotados o talentosos.

Sin embargo, obsérvese que los elementos hasta aquí citados son internos del sujeto y caracterizan su desarrollo actual. Realmente, como hemos venido señalando, la detección de los superdotados resulta un proceso mucho más complejo que implica al ambiente y al potencial del alumno (Lewin y Michalson, citado por Freman, J. 1988). Por tanto,

terminaremos este análisis con la referencia a los factores externos que intervienen en el desarrollo del talento y la superdotación.

3. Condicionamientos ambientales y desarrollo próximo de los alumnos superdotados

Partiendo de reconocer que el modelo de Renzulli constituye una ampliación importante y una corrección de las definiciones ya existentes, Monks y Van Boxtell (1988) argumentan en su contra que las características descritas tienen una naturaleza estática y no tienen suficientemente en cuenta las experiencias y los procesos de socialización, formulando un modelo de la interdependencia triádica. Estos autores proponen incluir los marcos sociales específicos de la escuela, los compañeros y la familia, como se esquematiza en la siguiente figura.

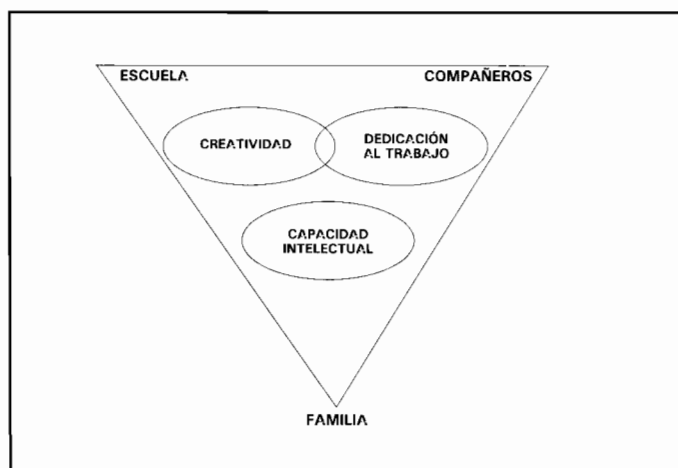


Fig. 2. Modelo de la interdependencia triádica. Monks y Van Boxtell (1988).

Es frecuente que los autores que han trabajado el tema obvien los factores relacionados con el contexto. En este sentido tenemos que subrayar que la superdotación no es resultante ni de particularidades internas al sujeto ni de las influencias del medio vistas de manera aislada. El concepto situación social del desarrollo introducido por Vigotsky y desarrollado por L. Bozchovich, resulta esclarecedor del papel que ejercen cada uno en el desarrollo psíquico. Por este término, Vigotsky (Ctdo. por Bozchovich, 1973) designó aquella combinación especial de procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que condiciona la dinámica del desarrollo psíquico y las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente peculiares.

Actualmente se está reconociendo de forma general que es poco probable que los alumnos talentosos alcancen su potencial a menos que posean los medios psicológicos y físicos para desarrollarlos; lo que implica que los recursos para el desarrollo de cualquier habilidad especial son, en sí mismos, de alguna forma parte de la sobredotación (Freeman, J. 1988). Pero el contexto es mucho más que el simple escenario de la ejecución de los productos de la mente o de la recepción de información, es parte esencial de la propia trama de la actividad psicológica.

Las condiciones externas constituyen un sistema cuyo centro son las influencias vinculadas a la posición que el superdotado ocupa entre los que los rodean y son significativas si se concretan, como ha quedado explícito en el modelo de Monks y Van Boxtel en las exigencias del maestro, las de la familia y las de sus compañeros de clase.

Como puede apreciarse la identificación del superdotado incluye necesariamente el diagnóstico de su contexto educativo, familiar y grupal: ¿qué es?, ¿qué siente?, ¿qué quiere?, ¿qué hace? y en qué ámbitos, escenarios, grupos, dentro de qué sistemas de actividad y cómo se articulan todos ellos.

El énfasis en el cómo se articulan viene dado en el concepto situación social de desarrollo, en la combinación especial de las condiciones externas y de los factores internos, pues las condiciones del medio no siempre ejercen la misma influencia sobre el desarrollo, varían en dependencia de las propiedades psicológicas formadas anteriormente a través de la cual se mediatizan.

Podemos afirmar entonces que, si queremos comprender cómo influye el medio en el superdotado, es necesario analizar en qué relación con sus necesidades se encuentra este medio, en qué medida es capaz de satisfacerlas o no.

A la vez esta concepción del desarrollo psíquico desde la obra de Vigotsky conlleva a tomar en cuenta otro factor importante que está contenido en la afirmación de que las funciones humanas en ese desarrollo cultural aparecen dos veces: una vez en el plano social, como función compartida entre dos personas (el que aprende y el que enseña), como función interpsicológica; y una segunda vez, en el plano psicológico, como función de un sólo individuo, como función intrapsicológica. La conversión de lo inter en intrapsicológico se da a través del mecanismo de la interiorización del proceso psíquico que implica la transformación de la estructura de la función, la constitución de una nueva construcción.

Al respecto Vigotsky señala que "toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos enseña que desde los primeros días de vida, su adaptación se logra por medios sociales a través de las personas circundantes. El camino que va de la cosa al niño y del niño a la cosa pasa a través de otra persona (Vigotsky, 1987). Teniendo en cuenta el carácter inicialmente exterior social de las funciones psíquicas y la importancia decisiva de la actividad conjunta en el proceso que lleva a su interiorización, resulta pertinente introducir el concepto de zona de

desarrollo próximo para la comprensión del origen y desarrollo de la superdotación. La zona de desarrollo próximo que determina la esfera de los pasajes del sujeto de lo que puede hacer solo a lo que es capaz de realizar con otro (con responsabilidad diferencial en cuanto a sus dominios simbólicos), es el momento decisivo en las interrelaciones del desarrollo y la enseñanza. Lo central es estudiar la posibilidad de que el alumno se eleve, mediante la actividad conjunta, a un nivel superior, pasando de lo que sabe hacer a aquello que aún no puede hacer sólo.

Desde este presupuesto nos arriesgamos a afirmar que lograr la eficiencia para la identificación de la superdotación incluye crear y utilizar las zonas de desarrollo próximo. Esto implica que el maestro se ocupará en su diagnóstico no sólo de los conocimientos y conductas efectivas, sino de las conductas o conocimientos en proceso de cambio. En esta indagación resulta esencial la información procedente de las interrelaciones superdotado-maestro en el proceso de ejecución durante el planteamiento y solución de las tareas diagnósticas.

O sea, la investigación no se limita a establecer el nivel de desarrollo actual del supuestamente superdotado, que constituye el umbral inferior indispensable para la enseñanza mediante las tareas que puede realizar de forma autónoma. Este nivel resulta insuficiente para determinar el estado de su desarrollo. Hay que considerar además el umbral superior conformado por aquellas funciones en proceso de maduración que nos indican por un lado el potencial del alumno y por otro las necesidades educativas que condicionarán las exigencias del medio hacia él, facilitándole externamente los mediadores para la interiorización durante el proceso educativo.

En general se suele tomar la zona de desarrollo próximo como constructo individual sin considerar que la zona de desarrollo próximo de un sujeto es una función del contexto en que vive: la investigación del contexto converge así totalmente con la del desarrollo.

La necesidad de contar con una interfaz externa e interna a la vez, individual y social, en que se produzca la distribución de las funciones psicológicas o del procesamiento, abre así el camino a un cambio conceptual profundo tanto para la idea de contexto como para la de desarrollo (Del Río y Álvarez, 1994).

4. Implicaciones metodológicas del enfoque socio histórico cultural para la comprensión y el desarrollo de la excepcionalidad intelectual

Las reflexiones teóricas que hemos añadido en este trabajo alrededor de la definición y el desarrollo del alumno con excepcionalidad intelectual, más que cuestionar el valor de la conceptualización propuesta por Renzulli, deja ver la necesidad de abordarla a partir del enfoque histórico-cultural que implica ante todo realizar el estudio del superdotado en su contexto.

Asumir el enfoque histórico cultural plantea la necesidad de proponer un camino metodológico propio acorde con los presupuestos

teóricos que la sustentan. Frente a la concepción mecanicista y dualista de la relación sujeto-entorno que subyace en los métodos experimentales del control de variables en el laboratorio o fuera de él, lo que se propone es una concepción sistémica en la que las variables no están distribuidas y articuladas entre ambos, territorializadas y repartidas en función de la actividad de todo el sistema cultural. El método con el que se aborde este nuevo campo de estudio, el sujeto en el sistema cultural, deberá incluir ese presupuesto de relación sistémica y de flujo a través de la acción y la actividad individual y compartida (Del Río y Álvarez, 1994).

Para ello en el orden metodológico el diseño de las situaciones diagnósticas deben por sus exigencias facilitar la expresión de los comportamientos comprometidos con la superdotación, establecer relaciones intersubjetivas significativas para el sujeto que a su vez permitan crear y utilizar las zonas de desarrollo próximo.

La situación diagnóstica debe, por tanto, involucrar a las personas que son significativas para el alumno, con los cuales él ha construido y construirá en lo sucesivo su consciencia a lo largo de su desarrollo.

De este análisis pudiéramos derivar las conclusiones siguientes:

- El cociente intelectual (C.I) y/o el rendimiento académico resultan insuficientes para identificar la superdotación porque esta definición se extiende más allá de las habilidades reflejadas en pruebas de inteligencia o logros académicos.
- La superdotación involucra la personalidad del sujeto al incluir factores motivacionales y volitivos.
- La identificación de la superdotación y el talento no termina con el análisis de los elementos internos al sujeto y la determinación de su desarrollo actual. Desde la perspectiva teórica del enfoque histórico-cultural el contexto y potencial del sujeto se incluyen en este proceso.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Monereo, C. (coord). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1993). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la educación del futuro*. Caracas: Cinterplan.
- Arocas Sánchez, E.; Martínez Coves, P. y Samper Cayuelas, I. (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bergan, J.R. y Dunn, J.A. (1980). *El desarrollo de la creatividad*. En: *Psicología Educativa*. México: Limusa Noriega.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

- Bozchovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Pueblo y Educación.
- Castelló, A. (1987). La integración escolar del alumno excepcionalmente dotado. En C. Monereo (ed.): *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas especiales*. Badalona: Federación ECOM.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Del Río P. y Álvarez A. (1994): "Ulises vuelve a casa: Retomando al espacio del problema en el estudio del desarrollo". *Infancia y aprendizaje*, 66, 21-45.
- Feldhuesen, J.F. (1985). The teacher of gifted student. *Gifted Educational International*, 3, 87-93.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Santillana.
- García, E. y Pascual, F. (1994). Estilos de aprendizaje y cognitivos. En A. Puente (Ed.). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Genovard Roselló, C. y Castelló Tarrida, A. (1990). *El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción. En C. Monereo (Comp.). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Visor.
- Genovard, C. (1983): Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Educación*, 3, 27-46.
- González Rey, F. (1985): *Psicología de la personalidad*. Pueblo y Educación.
- González Rey, F. y Mitjans A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kathena, J. (1982). *Educational Psychology of the gifted*. New York: John Willey and sons.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Labarrere Sarduy, A.F. (1996). *Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López García, J.M. y Vicent Pardo, M.J. (1997). *La LOGSE y el desarrollo del currículo en la Educación Secundaria*. Madrid: Colegio Oficial de Biólogos.
- Marton, F. (1984). *The experience of learning*. Edinbrough: Scottish Academic Press.
- Mitjans Martínez, A. (1995a). *Creatividad, Personalidad y Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mitjans Martínez, A. (1995b). La escuela y el desarrollo de la creatividad. *Revista Educación*, 85 (mayo-agosto)/Segunda Epoca, 18-24.
- Monereo, C. (Comp.)(1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (Comp.)(1993). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Monereo, C. (Coord.); Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Pérez Cabaní, M.L. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. México: Biblioteca del Nominalista.

- Monks, F. y Van Boxtel, H.W.(1988): Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (ed.) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana–Aula XXI.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. (1992). El cuestionario MAPE–II , en J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, pp. 263-280. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Morenza Padilla, L. y Terré Camacho, O. (1998). *Educación*, 93 , 2-11.
- Newland, T.W. (1976). *The gifted socioeducational perspective*. Nueva Jersey: PrenticeHall, Englewood Cliffs.
- Nieves Achón, Z.I. (1998). *Entrenamiento sociopsicológico para estimular el desarrollo volitivo en jóvenes*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Psicológicas. Santa Clara. Cuba (inédita).
- Prieto, M.D. (1993). *The teacher as mediator in learning for gifted children. Abstracts of the Papers submitted to the Third European Council for High Ability*. Volume 1. Toronto: Hoggrefe and Huber Publishers.
- Puente Feneras, A. (Comp)(1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza* Madrid: CEPE.
- Renzulli, J. (1981). What makes giftedness? Reexamining a Definition. En: *Psychology and Education of the Gifted*. Nueva York: Irvington Publishers.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Ruiz, C. y Ríos, P. (1994). Estrategias cognitivas. En A. Puente (Ed.) *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Schmeck, R.S. (1988) *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Selmes, I. (1987) *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.
- Stemberg, R.J. (1990). *Intellectual styles. Theory and classroom interaction*. Washington National Education Association of the United States Research for better schools.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Whitmore, J. (1986): Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman, (ed): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana–Aula XXI.