



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Covarrubias Pizarro, Pedro
Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,
vol. 9, núm. 17, 2018, Octubre-Marzo 2019, pp. 53-67
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521655454004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

DEL CONCEPTO DE APTITUDES SOBRESALIENTES AL

DE ALTAS CAPACIDADES Y EL TALENTO

FROM THE CONCEPT OF THE GIFTED TO THE HIGH CAPACITIES AND THE TALENT

COVARRUBIAS PIZARRO Pedro

RECEPCIÓN: MARZO 4 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MAYO 2 DE 2018

Resumen

El presente ensayo aborda el concepto del alumnado con aptitudes sobresalientes que se emplea en México y se contrasta con el de altas capacidades que se acuña en algunos ámbitos de orden internacional. En el Sistema Educativo Mexicano, este sector de la población conforma parte de la diversidad de la escuela regular y por tanto atendida en el marco de inclusión educativa que la política educativa nacional demanda. Ante esto, es necesario reflexionar sobre las implicaciones que conlleva el uso de la terminología y su repercusión en los procesos de detección e intervención. En un primer momento, se aborda el origen del concepto implementado por la Secretaría de Educación Pública en el año 2006 y los modelos teóricos que dieron su origen, hasta delimitar al alumnado con aptitudes sobresalientes. Posteriormente se aborda el concepto instrumentado por el Consejo Europeo de Altas Capacidades y los elementos que sustentan esta definición. Una parte fundamental del análisis que se presenta en el texto se refiere al talento como otro elemento del debate conceptual que implica a esta población. Finalmente, se realizan una serie de conclusiones pertinentes sobre las implicaciones que tiene para México el uso de un concepto, en comparación con la terminología internacional.

Palabras clave: APTITUDES SOBRESALIENTES, ALTAS CAPACIDADES, TALENTO.

Pedro Covarrubias Pizarro. Investigador independiente, Chihuahua, México. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en Educación Especial por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Es miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC y se desempeñó como catedrático en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urias Belderráin. Ha sido ponente y tallerista en diferentes congresos nacionales e internacionales, asesor de tesis de licenciatura y maestría y dictaminador de ponencias para congresos, artículos arbitrados para diferentes revistas científicas y capítulos de libros. Tiene publicaciones a manera de artículos, ponencias y capítulos de libros. Actualmente investiga y brinda asesoría en el tema de las altas capacidades. Correo electrónico: pe.covarrubias@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-4462>.

¹ El concepto de aptitudes sobresalientes se ha equiparado al término *gifted*, ya que la traducción literal *outstanding skills* no hace referencia al tema.

Abstract

This essay addresses the concept of gifted alumnus that is used in Mexico and contrasts with the “High Capacities” coined in some areas of international order. In the Mexican Educational System, this sector of the population is part of the diversity of the regular school and therefore is attended within the framework of educational inclusion that the national education policy demands. In the face of this, it is necessary to reflect on the implications that entails the use of said terminology and its impact on the detection and intervention process. At first, the document addresses the origin of the concept implemented by the Public Education Secretariat in 2006 and the theoretical models that gave rise to it, up to defining the gifted student. Subsequently, the concept implemented by the European High Capacity Council and the elements that support this definition are addressed. A fundamental part of the analysis presented in the text refers to talent as another element of the conceptual debate involving this demographic. Finally, a series of pertinent conclusions are made about the implications for Mexico of the use of a concept in comparison with international terminology.

Keywords: GIFTED, HIGH CAPACITIES, TALENT.

INTRODUCCIÓN

La conceptualización

del alumnado que presenta una capacidad o habilidad arriba del promedio, según la curva normal de distribución, ha sido un tema de análisis y discusión en los ámbitos educativos internacionales, ya que dependiendo de la concepción que se tenga de ellos se determinará el tipo de población y por consecuencia los mecanismos para su identificación e intervención. En el presente documento se esbozan de manera general tres conceptos básicos: *aptitudes sobresalientes*, *altas capacidades* y *talento*. El primero corresponde a la terminología empleada en México y el segundo al concepto que se ha generalizado en la bibliografía especializada en el ámbito internacional de habla hispana. También se incorpora el término de talento para diferenciarlo de los anteriores y ofrecer un panorama más amplio sobre del tema.

A lo largo de la historia ha tratado de explicarse el potencial sobresaliente bajo diferentes modelos y conceptos, cada uno de ellos en correspondencia al momento en que se plantearon y tomando en consideración las diferentes aportaciones de diversas disciplinas, como la pedagogía, la psicología, filosofía o la antropología, entre otras. Estas concepciones responden a las diferentes etapas por las cuales ha evolucionado el modelo de hombre, así como el ideal de educación imperante en ese momento. En la tabla 1 se muestra una síntesis a manera de introducción que permite ubicar el tipo de modelo explicativo, sus representantes más significativos y las características generales de cada uno.

Tabla 1. Modelos teóricos que explican la sobredotación*

Modelo	Representantes	Postulados
Modelo basado en capacidades	L. Terman	Se centra en el estudio de las capacidades intelectuales en términos de coeficiente intelectual (CI). Su exponente más significativo fue L. Terman, quien en 1916 utilizó el término <i>superdotado</i> para referirse a los individuos con un CI mayor a 130 puntos, lo cual es equivalente al dos por ciento de la población. Es una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición psicométrica de la inteligencia como condición innata o genética.
Modelos orientados al rendimiento	Joseph Renzulli	La superdotación se equipara con las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento o logro creativo. El más conocido representante de estos modelos es el doctor Joseph Renzulli, quien propone, en 1978, la <i>teoría de los tres anillos</i> , que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes: habilidad por encima de la media –rendimiento–, compromiso con la tarea –asociado a la motivación y perseverancia– y creatividad. Con este modelo se rompe la posición monolítica de la inteligencia y se incorporan características personales y la influencia de los factores ambientales para considerar el desempeño notable. Bajo esta lógica, se considera el potencial intelectual necesario para un alto ejercicio, pero no suficiente para el rendimiento excepcional; por lo tanto, se incorporan las variables sociales que dan peso a la productividad. Este fue el sustento teórico que prevaleció durante casi dos décadas en México con el surgimiento de los grupos CAS.**
Modelos cognitivos	Robert Sternberg	Destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información. Se prioriza el proceso, no el resultado. Alrededor de los años noventa, Robert Sternberg se enfocó a comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes. Su teoría sobre <i>inteligencia exitosa</i> considera tres diferentes procedimientos: a) requiere pensamiento analítico para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas; b) inteligencia creadora para generar buenos problemas e ideas; y, c) la inteligencia práctica para aplicar las ideas y soluciones y adaptarse al entorno en el que se habita. La teoría <i>triárquica</i> de la inteligencia, que propone Sternberg, se compone de una subteoría <i>componencial</i> o mecanismos internos que pueden conducir a una actuación inteligente; subteoría <i>experiencial</i> , que relaciona la inteligencia con la cantidad de experiencias que una tarea pueda requerir; y la subteoría <i>contextual</i> , donde las habilidades intelectuales, sociales y prácticas se ponen en juego para enfrentarse al entorno social.
	Howard Gardner	La teoría de las <i>inteligencias múltiples</i> es considerada como parte de los modelos cognitivos, ya que Gardner piensa la inteligencia como una capacidad que favorece la resolución de problemas, generar nuevos planteamientos a resolver o la capacidad de elaborar productos de valor contextual y sociocultural. Estas capacidades se pueden dar en diferentes ámbitos de la competencia humana. Los primeros trabajos de Gardner surgen en 1979 y se comienzan a difundir en la década de los años ochenta. Actualmente son ocho tipos de inteligencia las que se han definido bajo esta concepción: lingüística, lógico-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal, naturalista.

Se afirma que la *superdotación* y el *talento* solo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan los productos a ser considerados sobresalientes. Los modelos de enfoque sociocultural consideran que la superdotación solo se puede desarrollar cuando se da una favorable interacción entre los factores sociales y las condiciones individuales. Dentro de estos modelos destacan las aportaciones de Mönks, A. Tannembaum y François Gagné.

	Franz Mönks	<p>Durante la década de los años noventa, Mönks y su <i>modelo de interdependencia triádica</i> reconoce los rasgos propuestos por Joseph Renzulli y agrega factores fundamentales del ambiente social del alumno, como son la <i>familia</i>, los <i>compañeros</i> y la <i>escuela</i>, así como el entorno social más inmediato. Se valora el impacto tanto del ambiente inmediato (familia, escuela, compañero), como el macroambiente (situación social, política, económica y cultural).</p>
Modelos socio-culturales	Abraham Tannenbaum	<p>En la década de los años ochenta, A. Tannenbaum define la <i>superdotación</i> como el potencial para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética. En su <i>modelo de aprendizaje social</i> propone cinco factores que deben coincidir para que el potencial pueda ser expresado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad general (<i>factor G</i>). • Aptitudes especiales (<i>habilidades</i>). • Factores no intelectuales (<i>variables personales</i>). • Apoyo ambiental (<i>contexto social</i>). • Factor de oportunidad (<i>factores fortuitos que pueden influir para obtener el éxito</i>). <p>Para Tannenbaum, cada uno de estos factores son insuficientes para el desarrollo del potencial si se consideran de manera aislada; la presencia de todos, y su combinación, son los que conforman un tipo de talento.</p>
	François Gagné	<p>Finalmente, dentro de la línea sociocultural, François Gagné propone el <i>modelo diferenciado de superdotación y talento</i>. Este modelo tiene evoluciones importantes desde 1991, hasta el año 2000. Se define la <i>superdotación</i> como la posesión y el uso de habilidades naturales que se manifiestan en al menos un dominio de aptitud, de manera espontánea y sin haber recibido formación sistemática. Gagné marca la diferencia entre la <i>superdotación</i> y el <i>talento</i>. El primero de ellos se refiere a las aptitudes naturales del individuo que, mediante los procesos de desarrollo –el aprendizaje, el entrenamiento y la práctica–, se convierten en talentos expresados en distintos campos particulares de la actividad humana. El segundo hace referencia a la transformación de la aptitud natural en talento, que es mediada por catalizadores intrapersonales y ambientales que facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo. Dentro del modelo se identifican cinco campos de la actividad humana en donde se manifiesta la superdotación y el talento: la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte.</p>

Fuentes: SEP, 2006; Martínez, 2013; Covarrubias, 2014, 2016.

* En este cuadro se emplean los conceptos que los autores manejan en sus postulados como sobredotados, superdotados, inteligentes, potencial intelectual o talentos.

** Grupo de atención que operó en México a finales de la década de los años ochenta y principios de los noventa para designar al programa de atención a niñas y niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS).

Esta serie de conceptualizaciones permiten comprender que los términos de inteligencia, superdotación, potencial, capacidades, talento, entre otros, han sido parte fundamental para la mejor comprensión de quién es una persona con altas capacidades intelectuales, que dependerá del paradigma con que se interprete el posicionamiento teórico para llevar a cabo los procesos de identificación e intervención educativa que se hagan.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS APTITUDES SOBRESALIENTES

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el documento que se publicó bajo el nombre de *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006), se optó por un modelo teórico sociocultural, retomando las ideas y adaptando el modelo de François Gagné para la conceptualización. El término que se acuñó para designar a esta población fue el de alumno con *aptitudes sobresalientes* y se definió en los siguientes términos:

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad [SEP, 2006, p. 59].

Como parte del análisis que permite la comprensión del concepto de aptitudes sobresalientes, el documento de la SEP (2006) desglosa los siguientes elementos que se exponen de manera general en la tabla 2 y que permiten conocer el posicionamiento teórico en el cual se sustenta el trabajo para la intervención.

Tabla 2. Elementos conceptuales de las aptitudes sobresalientes

Componente conceptual	Definición
Aptitud	Capacidad natural de los individuos que se desarrolla como fruto de experiencias educativas y que permiten funcionar con dominio y eficacia ante las exigencias planteadas del grupo al que pertenece en por lo menos un campo de la actividad humana. Se encuentran presentes en los alumnos a pesar de que no hayan sido formadas sistemáticamente en la escuela o fuera de ella. Las capacidades naturales tienen un carácter dinámico acorde con el contexto; es decir, se manifiestan u obstaculizan según factores con que interactúan como los elementos del aula, la familia o la comunidad.
Destacar significativamente	Se refiere a la manera en que se expresan una o más habilidades que pueden ser observadas cualitativa o cuantitativamente en forma de productos que tienen como referencia un contexto determinado. Destacar cualitativamente se relaciona con la forma en que se realiza una actividad o producto, los recursos o estrategias que se emplean y se expresan. Cuantitativamente se refiere a producciones que generalmente se obtienen de procedimientos formales, como las evaluaciones o los productos.

Tabla 3. Definición de las diferentes aptitudes sobresalientes

Intelectual	Creativa	Socioafectiva	Artística	Psicomotriz
Nivel elevado de recursos cognoscitivos para adquirir y manejar contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y tareas intelectuales. Puede expresarse en aptitud académica y el alto potencial de aprendizaje. La medición de coeficiente intelectual (CI) estipulada para identificar a esta población es de 116 o más.*	Capacidad de producir un gran número de ideas diferentes entre sí, originales o novedosas, para dar respuesta a problemas que se plantean. Entre los procesos cognitivos que implica la creatividad destaca la fluidez, flexibilidad y originalidad.	Habilidad para establecer relaciones adecuadas con otros, comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Habilidad para convivir, comunicarse y adaptarse socialmente.	Disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos a través de medios como la danza, el teatro, las artes plásticas y la música. El razonamiento abstracto se comprende como un proceso de orden superior para la codificación de significados que se expresan mediante algún medio artístico.	Habilidad para emplear el cuerpo en formas diferenciadas con propósitos expresivos y para el logro de metas. Habilidades físico-motrices, cognoscitivas y afectivo-sociales.

Fuente: SEP, 2006, pp. 63-67.

* De acuerdo con las pruebas psicométricas (Wechsler Intelligence Scale for Children), la sobredotación intelectual se ubica entre 130 y 139 puntos; por tanto, la puntuación determinada en México de 116 o más corresponde a una inteligencia brillante, que puede ser confundida comúnmente con el superdotado.

no puede utilizarse como sinónimo, debido a que implica otra caracterización de la población y, por tanto, otra forma de atención educativa. De esta forma, en México se utiliza el término alumnos con aptitudes sobresalientes.

El mismo documento de la SEP remite a la definición ya descrita en párrafos anteriores, así como también a los cinco tipos de aptitudes que se establecieron en la *Propuesta de intervención* (SEP, 2006), con lo cual se confirma la idea de que seguirá empleándose ese concepto para referirse a esta población. Uno de los elementos ausentes en este documento oficial fue la omisión del *talento* como parte de la población que puede presentar aptitudes sobresalientes; dicho elemento fue incorporado posteriormente ante los señalamientos emitidos por especialistas en el tema que cuestionaron su falta de conceptualización en la propuesta de la SEP.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Actualmente, la bibliografía especializada utiliza el término altas capacidades (AC), un concepto establecido por el Consejo Europeo de Alta Capacidad² y se refiere a la población que posee capacidad intelectual y un conjunto de características propias y potencialidades –o varias capacidades– que destacan muy por encima de la media.

² ECHA, European Council for High Ability.

Esta terminología favorece una concepción más abierta de un grupo heterogéneo de alumnos y alumnas y no depende solo de la medida del potencial, contrarrestando algunos estereotipos asociados al concepto de sobredotación. El concepto se suscribe en el modelo de escuela inclusiva en el marco de atención a la diversidad, donde confluyen varios factores que determinan la atención educativa específica (Martínez, 2013).

De acuerdo con Aretxaga (2013, p. 10), “las investigaciones actuales sobre la inteligencia y las aportaciones desde las neurociencias del estudio del cerebro están transformando los conceptos y las ideas vigentes sobre las altas capacidades y sobre las pautas de actuación consideradas como más apropiadas”. Esta concepción considera al alumnado de AC con necesidades educativas específicas en el marco de la escuela inclusiva, ya que es importante tener en cuenta que forman un grupo muy heterogéneo, con tanta diversidad como el resto de la población. No solo provienen de familias, ambientes culturales, modelos educativos y entornos sociales diversos, sino que también manifiestan diferencias individuales en lo que respecta a sus logros académicos, intereses, desarrollo social, emocional, cognitivo, entre otros.

El concepto de *alumnado con altas capacidades intelectuales* ha sido acuñado por la Ley Orgánica de Educación –LOE– en España desde el año 2006, y aunque no lo define específicamente, ha sido acogido favorablemente por ser un término más general que el de superdotación, ya que reclama la atención sobre los talentos, precoces e incluso para aquellos estudiantes que demuestran conductas propias del alumnado dotado. Dentro de la LOE se determina que esta población presenta necesidades educativas especiales debido a sus características, y que requiere de un apoyo o soporte educativo para que su inclusión en la escuela y la sociedad sea exitosa (Comes *et al.*, 2008). La LOE (2006, p. 55) cita en su artículo 76:

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

De acuerdo con Luque-Parra, Luque-Rojas y Hernández (2017, p. 165), quienes citan a Castelló y Batlle (1998), Prieto, Sánchez y Garrido (2008), las altas capacidades “están relacionadas con un buen desarrollo cognitivo, alto nivel de ejecución en habilidades académicas, pensamiento creativo, imaginación, aptitudes espaciales, etcétera, características con las que, en su conjunto, se han podido referir con los términos de precoz, brillante, superdotado, excepcional”. Las altas capacidades intelectuales se definen como un conjunto de fenómenos cognoscitivos, emocionales y motivacionales que requieren de una elevada potencialidad intelectual,³ multidimensionalmente configurada en diferentes aptitudes que se desarrollan a lo largo de la vida y se manifiestan en la etapa adulta. Son funciones resultantes del proceso de desarrollo a partir de un sustrato neurobiológico, en donde las variables psicosociales y la educación inciden en él para su manifestación más o menos estable y óptima,

³ La bibliografía no especifica algún percentil o puntuación de CI determinado.

funciones que no están garantizadas solamente por su configuración neurobiológica (Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, 2008).

La conceptualización de las altas capacidades tiene implicaciones para el proceso de identificación del alumnado con estas características, ya que no es suficiente la medición o el uso de baterías estandarizadas para obtener un CI general. Se requieren de insumos que aporten elementos en otras áreas de los factores no intelectuales, como la motivación, perseverancia o estado emocional. La comunión de diferentes y variados elementos que se desarrollan desde edad temprana está regulada por los entornos sociales y culturales en que se desenvuelven los individuos, mismos que también deben ser identificados oportunamente y que, por ende, determinan los procesos de intervención.

Para Castelló (2008, p. 204), “las altas capacidades recogen el conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento”. La alta capacidad se determina por la existencia de recursos intelectuales estables que se traducen en mecanismos para representar y procesar objetos de manera eficiente; la naturaleza de estos recursos es cerebral y cognitiva –características físicas y cerebrales–, que soportan estas operaciones y son esencialmente estables. Para Sparrow, Pfeiffer y Newman (2005), citados por Castelló (2008, p. 205), las diferencias observadas en un proceso de medición –de CI, por ejemplo– no reflejan de manera directa el conjunto de recursos subyacentes, ya que las vías de manifestación de las mismas son intrincadas y “los recursos disponibles tienen utilidad en función de los requerimientos esencialmente sociales y culturales del entorno”.

Continuando con las ideas de Castelló (2008, pp. 205-206):

Las altas capacidades hacen referencia a los mecanismos implicados en la actividad intelectual, que son características estructurales –luego estables– pero que no necesariamente se manifiestan de manera explícita o, expresado en otros términos, son un potencial. Dadas estas características, las capacidades, sean altas o no, no son accesibles –medibles– directamente, sino que se infieren a partir del comportamiento.

La clave de la concepción de altas capacidades radica en que los recursos adquieren utilidad cuando pueden ser utilizados de acuerdo con las demandas que el entorno presenta. A mayor cantidad de recursos intelectuales, habrá mayor probabilidad de ajustarse a las demandas del entorno. Por ejemplo, un individuo diagnosticado tradicionalmente como superdotado con un CI de 130 puntos sería un sujeto con recursos concentrados en las categorías lógica, verbal y de memoria –factores que se obtienen con el uso de pruebas estandarizadas–, y aunque podrían ser muy útiles para el aprendizaje y rendimiento académico, no son universalmente útiles, ya que existen diferentes demandas en los contextos y el comportamiento para dar respuesta y no siempre el potencial intelectual es la solución.

Las altas capacidades no son fruto de la puntuación de un test, ya que el ajuste a las circunstancias del entorno demanda determinados recursos cognitivos que no siempre encajan con los perfiles prescritos y concretos de las pruebas o mediciones. No obstante, se reconoce que un alto rendimiento obtenido en una batería de diagnóstico

supone que los recursos implicados en soportar las habilidades son generalizables a otras situaciones, y que depende de los recursos que se empleen en la resolución del instrumento que se puedan también emplear efectivamente en otras actividades con mayor relevancia en el contexto. En este sentido, las pruebas de medición pueden ser un buen predictor de otras habilidades y recursos, pero no determinan el desempeño en situaciones sociocontextuales.

De acuerdo con Tourón (2012), citado por López-Aymes y Roger (2017), la medición del CI tiene cierto interés, pero no es de gran utilidad para planificar la intervención educativa, ya que las capacidades humanas están ligadas a la idea del desarrollo evolutivo a lo largo de la vida y a las influencias del medio como los amigos, la familia, la escuela, entre otros. Para este autor, las personas son algo en un contexto dado o están en proceso de ser según los entornos en que se desenvuelva.

Barrera *et al.* (2008, pp. 10-11) han sintetizado las características que identifican al alumnado de altas capacidades y consideran principalmente cuatro grandes áreas:

1. **Inteligencia.** Capacidad para comprender y manejar símbolos e ideas abstractas, complejas, nuevas. Captan con rapidez las relaciones entre estas y los principios que subyacen en las mismas. Rápido procesamiento de la información. Posesión y construcción de esquemas complejos y organizados de conocimientos. Capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad. Gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar. Gran curiosidad, deseo constante sobre el porqué de las cosas y una variedad extensa de intereses. Alta memoria. Desarrollo madurativo precoz y elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.
2. **Creatividad.** Flexibilidad en sus ideas y pensamientos. Abordan los problemas y conflictos desde diversos puntos de vista, aportando gran fluidez de ideas, originalidad en las soluciones, alta elaboración de sus producciones y flexibilidad a la hora de elegir procedimientos o mostrar opiniones y valorar las ajenas. Desarrollan un pensamiento más productivo que reproductivo. Tienen gran capacidad de iniciativa, gran imaginación y fantasía.
3. **Personalidad.** Muy perfeccionistas y críticos consigo mismo en las tareas y el trabajo que desarrollan. Prefieren trabajar solos; son muy independientes. Pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción, persuasión y seguridad que manifiestan. Gran interés por la organización y manejo de los grupos de trabajo. Perseverancia en aquellas actividades y tareas que le motivan e interesan. Sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés con los temas morales y relacionados con la justicia. Tienden a responsabilizarse del propio éxito o fracaso. Muestran independencia y confianza en sus posibilidades.
4. **Aptitud académica:** aprendizajes tempranos y con poca ayuda. Aprenden con facilidad y rapidez nuevos contenidos de gran dificultad. Interés por adquirir nuevos conocimientos. Capacidad para desarrollar gran cantidad de trabajo. Afán de superación. Realizan fácilmente transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, formulando principios y generalizaciones. Capacidad para dirigir su propio aprendizaje. Comienzan a leer a temprana edad y disfrutan haciéndolo. Buen dominio del lenguaje a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad. Facilidad para automatizar las

destrezas y procedimientos mecánicos como la lectura, escritura y el cálculo. Elevado interés hacia contenidos de aprendizaje de carácter erudito, técnico o social, dedicando esfuerzos prolongados para asimilarlos y profundizar en ellos, llegando a especializarse en algún tema de su interés.

Esta caracterización confirma lo que otros autores han mencionado, sobre todo cuando se pone en evidencia que las altas capacidades no son exclusivamente el producto de una valoración del CI –factores cognitivos–, ya que existen componentes, como la creatividad o la personalidad, en donde entran en juego elementos no intelectuales y que pueden manifestarse o desarrollarse de acuerdo con los entornos sociales y culturales en que se desenvuelve el alumno.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL TALENTO

Como ya se mencionó, el concepto del talento no fue incorporado inicialmente en la propuesta educativa emitida por la Secretaría de Educación Pública en el año 2006. Esta faltante conceptual obligó a realizar un análisis del documento, ya que el talento es parte de las altas capacidades al ser un componente específico en un área de manifestación. Posteriormente se incorporó el término y se definió a un alumno con talento como:

Aquel/aquella que presenta un conjunto de competencias que lo capacitan para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano. Lo esencial en el talento es que es específico, a diferencia de las aptitudes sobresalientes. Por esta razón, requieren de instrumentos de evaluación específicos para cada área y una atención diferenciada para que se potencialice dicho talento [SEP, 2017, p. 1].

Actualmente continua vigente en los lineamientos de la política educativa nacional, aun y cuando no se realiza un análisis a profundidad del mismo y se plantea de manera general sin alguna categorización o especificación.

El talento alude a una alta capacidad en un campo específico, que puede ser artístico, académico, matemático, verbal, motriz o creativo (Quintero y Morón, 2011). Puede ser denominado “simple” cuando se muestra una elevada aptitud en un ámbito específico por encima del percentil 95, o bien “complejo” cuando se combinan al menos tres capacidades por encima del percentil 80, constituidos por las combinaciones de aptitudes específicas. Un ejemplo del primero puede ser solo el talento creativo, el verbal o matemático, y en el caso de un talento complejo puede ser el académico, donde entran en juego competencias de lógica, memoria y verbal; o el talento artístico, donde se combina lo perceptual, espacial y creatividad (Consejería de Educación, 2013).

Tourón (2012), citado por López-Aymes y Roger (2017), menciona que el talento se basa en unas condiciones personales –que pueden ser heredadas– y que se proyectan en diversos campos de la actividad humana. Sin embargo, el talento no se desarrolla espontáneamente, ya que es el resultado de aplicar el esfuerzo personal y voluntad, a lo que inicialmente se debe entender como potencial.

En la tabla 4 se presenta una clasificación de los tipos de talento que puede ser simple o complejo, y que son factibles de identificar en el alumnado con altas capacidades.

La identificación y evaluación del talento simple o complejo tiene implicaciones en los procesos de intervención, ya que el uso de recursos para atenderlos y las oportunidades del contexto varían en cada caso. La diferenciación que se hace conceptualmente entre las altas capacidades y el talento permite caracterizar al alum-

Tabla 4. Talentos

Talento	Rasgos cognitivos
Académico	Es un talento complejo en el cual se combinan recursos de tipo lógico, verbal y de gestión de memoria. Esto permite el almacenamiento y recuperación de la información que puede ser expresada de manera verbal o lógica. Las funciones del talento académico son adecuadas para el aprendizaje formal.
Artístico-figurativo	El proceso intelectual que subyace a este talento se fundamenta en la aptitud espacial-figurativa y la creatividad. El razonamiento lógico es necesario para la producción y elaboración de material artístico. Es un talento complejo, ya que interactúan varios componentes para su manifestación.
Creativo	Es una forma de talento simple que se fundamenta en la alta capacidad de razonamiento creativo. El resto de las habilidades pueden encontrarse en un rango normal o incluso por debajo del promedio. El funcionamiento cognitivo y procesamiento de la información muestra escasa linealidad de pensamiento, lo cual permite una gran exploración de alternativas, dinamismo y poca organización sistemática. La creatividad no es exclusiva del arte, ya que es un recurso general, como el razonamiento lógico.
Lógico	Es un talento simple que se fundamenta en la capacidad de razonamiento lógico. La funcionalidad de este talento en el ámbito escolar es elevada, ya que coincide con los parámetros escolares y culturales. Como caso de funcionamiento mental complementario, destaca la utilización de sistemas cartesianos para interpretar la realidad. De alguna forma es la otra cara del talento creativo.
Matemático	Se caracteriza por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas. Es un talento simple, aunque con el razonamiento lógico y creativo puede comportarse diferente en la realización de las tareas. La configuración intelectual representa cuantitativamente todo tipo de información, sea matemática o no.
Verbal	El talento verbal es el fenómeno inverso al talento matemático; es especializado en un tipo de recursos dirigidos a la representación y manipulación de material verbal. Esta aptitud intelectual puede ser aplicada a diferentes y múltiples ámbitos, porque la información verbal tiene un uso muy generalizado.
Social	Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación y toma de decisiones relacionadas con la información social y comunicativa. Las capacidades intelectuales pueden ser medias, ya que son mínimamente necesarias para el campo social. Este tipo de información se escapa de las evaluaciones tradicionales de inteligencia, no así cuando se valora el aspecto emocional o los aspectos intrapersonales.
Motriz	Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación sensorial táctil y propioceptiva –tono muscular, equilibrio, etcétera–, así como de otros de tipo motor y de coordinación viso-motora. Puede tener otras habilidades asociadas, como las sociales –para el deporte en equipo–, aptitudes espaciales o creativas. Se trata de un talento complejo en el que interactúan diferentes variables.

nado que presenta esta condición, para poder determinan los diferentes procesos, mecanismos o recursos que conllevará todo el ciclo, desde la detección hasta la intervención oportuna y el desarrollo del potencial.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, se puede decir que la conceptualización del alumnado que presenta altas capacidades es un término más adecuado a los tiempos actuales, ya que aborda la heterogeneidad del grupo y lo sitúa en un contexto inclusivo, donde los diferentes factores del entorno pueden determinar su desarrollo o enfrentar diferentes barreras para el aprendizaje y la participación. No descarta las posibles necesidades específicas que pueden presentar esta población, así como la necesidad de crear un soporte que involucre a los diferentes actores y contextos con los cuales interactúa. Dentro del concepto se incluyen de alguna manera los rasgos de precocidad, inteligencia, talento o la tradicionalmente conceptualización de sobredotación. Este concepto retoma algunos aspectos de la neurociencia y el desarrollo cognitivo como una base fundamental, pero también los sitúa en el desempeño de comportamientos y el desarrollo de habilidades que se requieren ante diferentes demandas del contexto social o cultural.

Existen implicaciones importantes a la luz del concepto de altas capacidades, como, por ejemplo, considerar que la base cognitiva no es el único factor determinante para la manifestación y el desarrollo del potencial que, si bien es cierto, es la base que puede ser el soporte de las conductas y ciertos rendimientos; los factores del entorno juegan un papel determinante para la potencialización de las capacidades. Esta visión hace obligada una reflexión sobre el papel de la escuela, la familia y la comunidad –y sus diferentes actores–, para lograr el mejor desarrollo de esta población.

Resulta imperante, para el contexto nacional mexicano, realizar un análisis en torno al concepto que la SEP ha acuñado para referirse a esta población –aptitudes sobresalientes– y determinar si corresponde teórica y epistemológicamente a la conceptualización internacional, ya que de eso dependen los procesos y mecanismos para la identificación, evaluación e intervención. La conceptualización actual que se emplea en México ofrece una amplia gama de oportunidades; sin embargo, aún presenta limitaciones importantes que tienen repercusiones en la forma en que se trabaja con las y los niños sobresalientes. De acuerdo con la evaluación realizada por Covarrubias (2014) en torno a la implementación de la propuesta de intervención de la SEP, los sustentos teóricos asumidos en el documento base son los adecuados para la población mexicana; sin embargo, la mayor debilidad se encuentra justamente en la forma en que se ha operado y se ha puesto en marcha el trabajo con esta población. La problemática podría erradicarse con un análisis más exhaustivo y amplio sobre el concepto de las altas capacidades que permitieran delimitar nuevas formas y rumbos para la intervención.

A doce años de la publicación inicial del documento de la SEP, se hace imperativo realizar un análisis teórico-conceptual conforme a los avances que en el tema se tienen, ya que los conceptos emitidos originalmente resultan ahora carentes de elementos

cuando se encuentra una documentación y fundamentación más especializada sobre el tema y los procesos cognitivos que se ven implicados en las altas capacidades o la misma clasificación del talento.

Los documentos normativos que se han emitido recientemente por parte de la Secretaría de Educación Pública no explicitan los motivos por los cuales no puede emplearse la terminología de altas capacidades, ya que solo aluden a que conllevan otros procesos y mecanismos para caracterizar, identificar y atender a este alumnado. Esto indica que, para el país y la política educativa nacional, se seguirá empleando la conceptualización empleada desde el año 2006 con la implementación de la *Propuesta de intervención* (SEP, 2006). Lo mismo sucede con la conceptualización general que se brinda del talento, ya que al no estar alineado a principios teóricos más amplios, se reducen las posibilidades de detección y atención. Faltaría incorporar la clasificación de talento complejo o simple en los esquemas de la escuela regular para contribuir con el óptimo desarrollo del potencial específico.

Ofrecer el panorama y análisis de lo que implica el término de altas capacidades remite a una comprensión de la población que se encuentra por arriba del promedio y que en el quehacer cotidiano se pueden identificar mayores opciones para su detección oportuna y adecuada intervención. Las implicaciones que trae consigo el uso de la conceptualización actual pueden repercutir en tanto se continúen ofreciendo alternativas de intervención limitadas para el desarrollo de las capacidades y mantener al margen de nuevas estrategias a la población de niñas, niños y jóvenes sobresalientes.

REFERENCIAS

- ARETXAGA, B.L. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. España: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- BARRERA, D.Á., DURÁN, D.R., GONZÁLEZ, J.J. y REINA, C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. España: Junta de Andalucía / Consejería de Educación / Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- CASTELLÓ, T.A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad, un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, (204), 203-220.
- COMES, G., DÍAZ, E., LUQUE, A. y MOLINER, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 103-117.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN JUNTA DE ANDALUCÍA. (2013). *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Recuperado de http://www.codapa.org/wp-content/uploads/2011/02/plan_altas_cap.pdf
- CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES. (2008). *Altas capacidades*. Recuperado de http://altascapacidadescse.org/Definiciones_Castellano.pdf
- COVARRUBIAS, P.P. (2014a). *Evaluación de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en Chihuahua* (tesis doctoral sin publicar). Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.
- COVARRUBIAS, P.P. (2014b). *Evaluación de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en Chihuahua. Resumen*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/348960261/Resumen-tesis-doctoral-Covarrubias-2014>

- COVARRUBIAS, P.P. (2016, versión electrónica). Una mirada de evaluación al programa nacional para la atención de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes implementado en el estado de Chihuahua. En M.D. Valadez, G. López-Aymes, M.A. Borges, J. Betancurt y R. Zambrano, *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 90-105). México: Manual Moderno.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2006, mayo 3). *LOE*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- LÓPEZ-AYMES, G. y ROGER, A.S. (2017). Altas capacidades intelectuales: características cognitivas, de creatividad y motivación. En G. López-Aymes, A.A. Moreno, O.A. Montes de Oca y L.L. Manríquez, *Atención a la diversidad y educación inclusiva. Cuestiones prácticas y teóricas* (pp. 183-200). México: Fontamara, Universidad Autónoma de Morelos.
- LUQUE-PARRA, D.J., LUQUE-ROJAS, M.J. y Hernández, D.R. (2017). Highly gifted and attention disorder deficit hyperactivity: A case report. *Perspectiva Educacional*, 164-182.
- MARTÍNEZ, T.M. (2013). Altas capacidades intelectuales. Modelos teóricos. En T.M. Martínez y Á. Guirado, *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 33-63). México: Graó.
- MARTÍNEZ, T.M. y GUIRADO, S.Á. (2013). *Alumnado con altas capacidades*. México: Graó.
- QUINTERO, J. y MORÓN, A. (2011, septiembre). *Alumnado con altas capacidades*. Recuperado de http://sauce.pntic.mec.es/falcon/altas_capacidades.pdf
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017a). *Educación especial*. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/asconceptosbasic.html>
- SEP. (2017b). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: Secretaría de Educación Pública.