

23

2 c.j.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"

EL NIÑO SOBREDOTADO CON APTITUD
DE PENSAMIENTO CREATIVO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADAS EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N :
PINEDA OLVERA MARIA
RIVERA AQUINO ROSALVA

San Juan de Aragón

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1989



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1. EL NIÑO SOBREDOTADO	6
1.1 Conceptualización	6
1.2 Clasificación de sobredotados	22
CAPITULO 2. INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD	29
2.1 Conceptualización	31
2.2 Teorías de la creatividad	37
2.3 Relación entre inteligencia y creativi- dad	46
CAPITULO 3. EL PROCESO DE PENSAMIENTO CREATIVO	50
3.1 Fases del pensamiento creativo	54
3.2 Pensamiento convergente y divergente ...	61
CAPITULO 4. CARACTERISTICAS DEL NIÑO SOBREDOTADO CON PENSAMIENTO CREATIVO	72
CAPITULO 5. ATENCION AL NIÑO SOBREDOTADO CON PENSAMEN- TO CREATIVO EN MEXICO	82
5.1 Generalidades	83
5.2 Atención al sobredotado	87
CAPITULO 6. ALTERNATIVAS PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CREATIVO EN EL NIÑO	110
CONCLUSIONES	119
BIBLIOGRAFIA	124

INTRODUCCION

La época que nos ha tocado vivir es difícil, tomando en cuenta que la modernización implica un ritmo acelerado y mecánico en el desempeño de las actividades y actitudes de la gente, lo cual ha disminuido la capacidad de contemplación, reflexión, creatividad y expresión que normalmente debería haber durante el desarrollo armónico del sujeto. Así mismo, el avance del desarrollo tecnológico; la educación masificada y despersonalizante que se dan actualmente, son también consecuencia del alto índice de población en general, ambos factores contribuyen a la reducción cada vez mayor de la atención al sobredotado y al desarrollo de la capacidad creadora.

Tal vez la palabra sobredotado sea desconocida para algunos o al mencionarla inmediatamente evoquemos la imagen de un individuo que tienen un nivel superior de inteligencia, es aquí donde nos preguntamos si la inteligencia determina la sobredotación o acaso existen otros aspectos a considerar, en este caso ¿cuáles serían?, aunque antes es necesario saber ¿qué es el sobredotado?; ¿cuáles son sus características?; ¿por qué se habla del sobredotado con pensamiento creativo?; entonces, podría hablarse de una relación entre inteligencia, creativa y sobredotación; ¿existen en México instituciones dedicadas a la atención

a sobredotados y a promover el pensamiento creativo?; ¿cuáles son?; ¿cómo desarrollan el pensamiento creativo?. Estas y otras interrogantes tendrán respuesta en la presente investigación.

Desarrollar el tema "El Niño Sobredotado con Pensamiento Creativo" es de gran importancia, pues consideramos se desconoce de él, es angustioso saber que aquél niño inquieto, preguntón y de altas o bajas calificaciones que tenemos en el salón de clases puede ser un sujeto sobredotado, que tenga la capacidad para realizar producciones creativas y que por su desconocimiento se pierdan talentos y se frustren personalidades, pues éstos con frecuencia pasan desapercibidos en nuestra sociedad, sufriendo la incompreensión de los que le rodean, esto se debe a que no tenemos conocimiento de lo que es un sobredotado, cuáles son sus características, a dónde podríamos canalizarlo para su identificación y atención o en dado caso cómo podríamos desarrollar sus capacidades y habilidades, lamentablemente este desconocimiento es general en padres, educadores, psicólogos y otros, de ahí que el presente trabajo surja como una necesidad a cubrir, pues es un intento de información muy general y una llamada de atención a investigar más sobre el tema y hacerlo extensivo, porque urge una atención especial para los niños que muestran capacidades sobresalientes. Así como hay escuelas dedicadas a niños con deficiencias mentales o motoras, también debe haberlas para niños sobredotados y creativos en las que se les proporcione la oportunidad de desarrollar su capacidad creativa, participando de esta manera en el desarrollo integral del individuo y a su vez en el desarrollo científico y tecnológico del

pais.

Los niños sobredotados constituyen un valioso recurso social que precisa de atención y cuidados especiales en cuanto a las experiencias de aprendizaje y es nuestro deber como profesionistas de la educación proporcionarles tanto en la escuela, el hogar y la comunidad un ambiente que transmita comprensión, confianza y apoyo, siendo éstos unos de los elementos más importantes que él requiere, porque poseen un potencial que merece ser desarrollado y que se manifiesta en habilidades cuyo cultivo dará como resultado personalidades sanas y equilibradas.

Es importante aclarar que fue muy difícil realizar esta investigación, pues existe poca información en México acerca del tema, sin embargo existen algunas conceptualizaciones del sobredotado y teorías del proceso creativo que facilitaron su realización. Para explicar y promover la creatividad elegimos la teoría de Renzulli para identificar y atender a sobresalientes, la teoría de Guilford acerca del Pensamiento Divergente y Convergente para desarrollar y motivar el proceso creativo y por último en la teoría de Taylor para desarrollar talentos, estas teorías se explican en el desarrollo del trabajo.

Por lo anterior la presente investigación tiene los siguientes objetivos:

- Definir los términos de sobredotación, inteligencia y creatividad, así como establecer sus relaciones.
- Precisar las características del sujeto creativo.
- Poner a consideración las fases del proceso creativo.

- Dar a conocer las acciones realizadas en la Ciudad de México para la atención y canalización de estos niños.
- Proponer algunas técnicas para el desarrollo de la capacidad creativa en la generalidad de los niños.

Para cumplir con lo planteado tuvimos que utilizar técnicas de investigación documental, porque el acceso a la información nos limitaba, pues como antes mencionamos son pocas las instituciones dedicadas a la atención del sobredotado, la única a la que tuvimos acceso fue a la Dirección General de Educación Espacial (D.G.E.E.).

Además de utilizar las fuentes de documentación escrita - tuvimos la oportunidad de entrevistar a personal especializado en el área, realizar visitas a algunas instituciones para observar nuestro objeto de estudio y asistir a eventos de capacitación sobre el mismo.

El presente trabajo se divide en seis capítulos, en el -- primero de ellos se plantea la conceptualización y clasificación del sobredotado, después de haber realizado una revisión - histórica del concepto de sobredotación; en el segundo capítulo se mencionan los términos de inteligencia y creatividad, se establece su relación y se exponen las diferentes teorías de creatividad; en el tercer capítulo se enumeran las fases del proceso creativo según algunos autores y se profundiza en la teoría de la creatividad de Guilford acerca del pensamiento convergente y divergente; en el cuarto capítulo se presenta la caracterización del niño sobredotado, enumerando las manifestaciones de

personalidad que estos niños tienen durante la ejecución de sus actividades cotidianas y escolares; en el quinto capítulo el lector encontrará algunos datos de las instituciones educativas que atienden al niño sobredotado en la Ciudad de México, entre ellas la D.G.E.E. con el proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes "Proyecto CAS", punto en el cual se profundiza, pues se explica el proceso de identificación y atención a sobresalientes basados en el Modelo Triádico de Apertura Permanente de Renzulli y en el desarrollo de Talento Múltiples de Taylor; por último en el capítulo seis se proponen algunas técnicas para desarrollar la creatividad, no se profundiza en cada alternativa sino que se presentan en un cuadro para su mejor apreciación, pues el desarrollo de cada técnica sería otra investigación. Posteriormente presentamos las conclusiones obtenidas en el desarrollo del trabajo, en la que se encuentran las opiniones a las que llegamos con la realización del trabajo.

Esperamos que el siguiente trabajo sea un llamado de atención a los educadores, para que desarrollen en la medida de lo posible nuevas investigaciones que aborden la problemática y atención al sobredotado, pues es tiempo de preocuparnos por estos niños.

CAPITULO 1

EL NIÑO SOBREDOTADO

1.1 CONCEPTUALIZACIÓN

Entre los círculos profesionistas se han utilizado una diversidad de términos para conceptualizar al niño sobredotado, los más utilizados han sido: genio, superior, excepcional, brillante, sobresaliente* y otros similares. Todos estos términos implican una capacidad sobresaliente y principalmente contemplan en sus definiciones una superioridad intelectual superior. Este tipo de conceptualizaciones pueden deberse a que desde la historia se ha considerado al sobredotado como un ser superior y además en los estudios más exhaustivos, realizados acerca de sobredotados se les ha atribuido a estos individuos el criterio de superioridad intelectual.

La identificación y selección del sobredotado en la etapa primitiva era de gran importancia, debido a que dicho individuo era un ser excepcional que resaltaba dentro de su cultura en todo tipo de actividades que eran provechosas para la comunidad primitiva; mostraba excelente habilidad para pescar, cazar, curar, elaborar herramientas, observar la naturaleza y relatar -- historias. (1) Estos individuos eran detectados por medio de la

* Este término es utilizado actualmente por la Dirección General de Educación Especial.

simple observación, cuando realizaban diferentes actividades de la vida cotidiana en las cuales sobresalen. En la actualidad la observación como medio para detectar a los sobredotados es muy rescatable ya que debido a ésta se conocen sus capacidades y aptitudes sobresalientes; así como su desenvolvimiento y participación en la sociedad.

En la Antigua Grecia se le llamaba al sobredotado sabio, asignándole a éste, dones sobrenaturales, se creía que estos dones "eran concedidos por los dioses e inspirados por las musas"⁽²⁾.

Un ejemplo de esta concepción la encontramos en el pensamiento de Platón; en su libro la República, donde menciona el mito que puede considerarse uno de los primeros hallazgos sobre selección y detención de sobredotados:

"Todos vosotros, en el Estado, sois hermanos... Pero cuando Dios os formó, dió a los futuros gobernantes oro, razón por la cual son ellos los más respetables. A los auxiliares les dió plata; a los labradores y demás trabajadores hierro y mena. Y como sois todos de una misma especie, engendraréis por lo común hijos que son iguales a vosotros. Pero también acontece que un hombre de oro engendre un hijo de plata y un hombre de plata engendre un hijo de oro. Lo mismo ocurre con los demás". (3)

"Y el Dios ordena primero y principalmente a los gobernantes que sobre nadie gobiernen tan bien y a nadie vigilen tan severamente como a sus hijos, a fin de que reconozcan lo que tienen dentro de sí." (4)

Los sobredotados o sabios eran en aquel entonces los filósofos griegos, que poseían grandes dotes y cualidades como un amplio pensamiento e inteligencia, capacidad de abstracción y meditación, capacidad de adquirir diversos conocimientos y principalmente ser virtuoso, es decir, ser bueno, bello, útil, sa-

bio y justo. En la época griega los seres superiores que tenían estas cualidades eran los filósofos, los cuales, consideraba Platón eran los únicos seres capaces de gobernar al pueblo.

De los anteriores postulados de Platón se desprenden cuatro puntos principales:

1. Los hombres están dotados diversamente y en la opinión de Platón, no sólo cuantitativa, sino sobre todo cualitativamente.
2. Las diferencias de talentos son congénitas, están fijadas para toda la vida y no pueden ser modificadas.
3. El talento, aunque frecuentemente heredado, no lo es siempre. Por eso con cada niño, si se desea orientarlo correctamente en la educación y la profesión, debe procederse al análisis individual de sus talentos.
4. El análisis de talento puede realizarse mediante la observación, el examen y los trabajos de pruebas, y esto debe comenzarse desde la infancia. Es posible, pues, pronosticar el talento y el rendimiento empleando métodos apropiados. (5)

Como podemos darnos cuenta la idea que anteriormente se tenía acerca del sobredotado carece de la validez y la confiabilidad que en un primer momento se tenía, puesto que actualmente, no se considera que las cualidades y capacidades que el sobredotado posee sean asignadas por los Dioses, por otra parte, es rescatable la idea de que los sobredotados son los más indicados para dirigir, gobernar y desarrollar satisfactoriamente la

sociedad moderna, participando en el ámbito educativo, cultural, científico, tecnológico, social, etc.

Platón insistía en la necesidad de una educación completa e integral para todos los hombres, especialmente para los gobernantes, es decir, desarrollar las cualidades de aquellas personas que poseían dones sobrenaturales.

Esta idea tiene gran influencia en siglos posteriores, -- puesto que aún en la Edad Media la concepción de que Dios concedía a los hombres la inteligencia y la sabiduría aún prevalecía; actualmente sabemos que esta idea no es absoluta, pues se comprende que poseer ciertas capacidades sobresalientes no es un regalo de -- Dios, sino que son habilidades o características sobresalientes de la personalidad, que en la mayoría de los casos son producto del -- esfuerzo, tenacidad e interés que el sujeto ha mostrado en relación con las actividades que realiza.

Para el siglo XVII y XVIII se consideraba al maestro un -- hombre sobredotado, debido a los logros de éste con sus alumnos, pues se decía que el alto rendimiento que el alumno podía tener, se debía principalmente al arte de enseñar, más que a las características y aptitudes de éste. Actualmente, esta idea ha sido descartada, pues la experiencia ha permitido que ya no se considere al maestro como el sabelotodo. En este período aún -- no se habían contemplado las pruebas de inteligencia para detectar y motivar a los sobredotados, fue hasta principios del siglo XIX, cuando la aplicación de éstas con el pedagogo suizo -- Fellenberg Phillip Emanuel (1800), en Howfyl, cerca de Berna, --

donde se utilizó una prueba de capacidad, con el fin de ubicar a los alumnos según sus posibilidades dentro de un determinado perfil profesional que correspondiera con sus aptitudes. (6)

Posteriormente en la Reforma se promueve la atención a los sobredotados de las clases sociales bajas. Durante la Revolución Francesa surge la necesidad de descubrir en los sobredotados a los altos dirigentes. Para 1800 el político Alberto Stapfer diseña un plan para la educación de los sobredotados o "alumnos de la Patria", (7) como solfa llamarlos.

Para fines del siglo XIX y principios del siglo XX se lucha por la democracia de la población en general, por la libertad del hombre en la sociedad, estableciéndose así la igualdad de derechos de los hombres. Esto dió pie a que se pugnara por una educación pública, igualitaria y gratuita para todos los individuos logrando con ésto: la aplicación de métodos de detección y atención para sobredotados, se pretendía que este servicio se extendiera a toda la población, a través de planes de estudios unitarios.

Aproximadamente en 1900, el profesor A. Sckinger establece una escuela popular de clases especiales para niños normales, débiles y sobredotados, pero lamentablemente Sckinger recibió grandes críticas a su trabajo por parte de una sociedad aún conservadora, que no aceptaba la existencia de seres excepcionales. (8)

Un hecho de gran importancia sucede en los años 1905 a 1911, cuando se aplicaron los test de inteligencia de Binet y

Simon para descubrir débiles. La primera prueba sistemática de inteligencia fue la de Binet que medía adecuadamente el potencial necesario para el tipo de aprendizaje esperado, además de ser uno de los criterios más objetivos para detectar la capacidad del sobredotado. Pero según transcurría el tiempo y la sociedad evolucionaba se encontró que la prueba de Binet, ya no era lo suficientemente confiable, pues no proporcionaba la información necesaria, respecto a las diferentes áreas de talento en las que participa el sobredotado.

Por otra parte Stern Louis William (1915), introdujo el concepto de C. I. (Cociente Intelectual) como medida de inteligencia, para determinar numéricamente cualquier nivel de inteligencia, tanto superiores como inferiores. (9)

Posteriormente el psicólogo norteamericano Lewis M. Terman (1921), revisó y difundió en un primer momento los test de Binet-Simon; Terman fue precursor de la educación para el sobredotado, definiendo a éste como:

"El punto superior de la distribución normal de inteligencia, y capaz de adquirir y manipular conceptos para la resolución de problemas;" (10)

además dice:

"La sociedad gana más si descubre un sólo niño sobredotado y favorece su desarrollo, que si promueve a mil alumnos débiles hasta el límite de su educabilidad". (11)

Después Terman introduce una innovación de los test de inteligencia de Binet Simon, elaborando una serie de pruebas de dificultad progresiva, para determinar los límites máximos de -

dotación. Realizó también estudios sobre el genio, las diferencias sexuales, medida de inteligencia de Binet-Simon.

El sobredotado fue el tema de más interés de Terman, por el cual elabora en 1910 a 1916 el instrumento de identificación Stanford-Binet basado en las pruebas de Binet-Simon, la primera revisión de esta prueba fue en 1916; así también, la prueba Nacional de Inteligencia, la Prueba de Grupo Terman de Capacidad Mental, Prueba de Logros y Stanford y Prueba de Personalidad.

En 1921 Terman inicia su estudio longitudinal acerca de sobredotados. Los sujetos sometidos a este estudio fue un grupo de 800 niños sobredotados seleccionados a través de un test de inteligencia, el cual clasificaba a estos niños dentro del uno por ciento más alto de sus respectivas edades.

Se hicieron cuatro estudios de campo del grupo Terman:

- a) En el momento en que la mayoría de ellos fueron seleccionados en 1921-1922;
- b) En 1927-1928;
- c) En 1939-1940 y
- d) En 1950-1951. (12)

En cada una de estas ocasiones los sujetos fueron sometidos a la aplicación de una serie de tests de inteligencia y -- otros. También se recabó información acerca de la historia de cada sujeto consultando a sus padres y maestros. Estos sujetos fueron seguidos desde su infancia hasta su fallecimiento a través del envío de formularios de Información del Hogar (contestado por padres y parientes).

La clasificación de los sujetos se realizó examinando los registros educacionales y profesionales de cada uno de los sujetos, como base para clasificarlos en grupos para un estudio comparativo. La clasificación quedó de la siguiente manera:

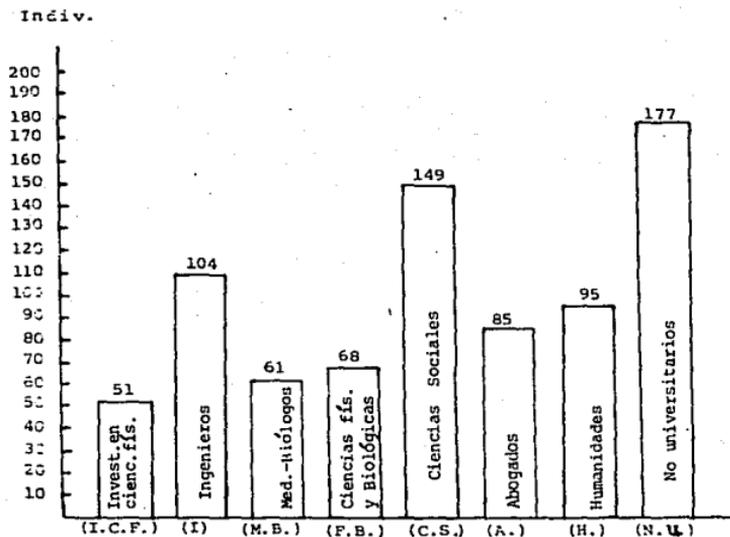


Fig. 1. Gráfica que muestra las 8 áreas de estudio de Terman.

Del estudio comparativo se obtuvieron diferencias notables, principalmente entre los grupos científicos (ICF, I, M-B, F-B) y los no científicos (CS, A, H). Se basaron en cinco categorías para deducir estas diferencias: (13)

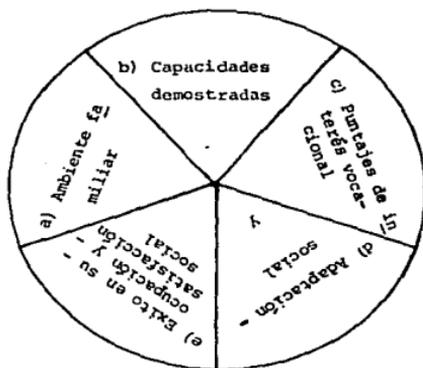


Fig. 2. Categorías que Terman utilizó para su estudio.

Los resultados obtenidos en cada una de estas categorías fué muy notable, generalmente existe una marcada diferencia entre los grupos científicos y los no científicos, pues cuando un grupo sobresale, es decir, sus porcentajes están muy por debajo de otro grupo y viceversa.

Desde este momento Terman se preocupa e introduce aún más en el tema de sobredotados, realizando varias investigaciones al respecto, las cuales se centraron únicamente en definir al niño sobredotado como aquel individuo que posee un coefi-

ciente intelectual (C.I.) superior a 140 en la Escala de Binnet-Simon, Revisión Stanford.

Esta definición es registrada porque se centra en el de sempño intelectual que el individuo debe tener, es decir, sólo contempla el nivel de inteligencia, olvidándose de otras áreas de desempeño o talento que el individuo tiene y que puede ser motivadas.

Además de los estudios de Terman se realizaron otros, como la aplicación de pruebas psicológicas para diagnosticar talentos en el ejército norteamericano, durante la Primera Guerra Mundial se pugnaba por la escuela única y la selección de los sobredotados. En Alemania se crearon tests psicológicos de aptitudes superiores, de tal manera que en los primeros diez años que duró la Primera Guerra Mundial aparecieron métodos psicológicos de selección para detectar y motivar a sobredotados, entre los más importantes y rescatables, encontramos los métodos que empleaban diversos criterios de padres, maestros y sobredotados, así como también las observaciones a que eran sometidos estos niños.

En 1945, Alemania era uno de los países que más se preocupaba por la atención a estos niños, creando tests de talento y rendimiento para la detección de sobredotados, retomando modelos norteamericanos.

Mientras tanto, en Norteamérica y demás países anglosajones los métodos psicológicos de selección a sobredotados se

utilizaban con más frecuencia que en Alemania, cabe aclarar -- que en Estados Unidos los tests forman parte de la vida escolar, puesto que se aplican como medio habitual para evaluar la capacidad y el rendimiento escolar de todos los alumnos, es -- decir, para evaluar lo aprendido, se aplican tests estandarizados en todas las áreas de estudio.

Por otra parte Connant define al niño talentoso como -- aquel que se situa en la franja porcentual correspondiente a -- los 15-20% superiores de la población escolar correspondiente. (14)

Finalmente Lange-Eichbaum (1932), ve al talento como una característica innata que debe cultivarse para producir el genio o la creatividad. (15)

Como podemos darnos cuenta estos autores definen al niño sobredotado o sobresaliente desde un criterio porcentual, desde el momento en que determinan que éste debe poseer una capacidad intelectual superior según diferentes pruebas de inteligencia.

Este tipo de definiciones son arbitrarias, restringidas y poco liberales, porque el criterio que se utiliza es meramente cuantitativo, se basa sólo en la medición de la inteligencia a través de tests. No se descarta totalmente la utilización de estas pruebas, porque permiten establecer ciertos pronósticos acerca de las cualidades, potencialidades, capacidades o habilidades en diferentes áreas de talento del sobredotado

do, pero no basta sólo con su aplicación, puesto que se deben utilizar otros criterios como: Observar sus habilidades y desempeño del sobredotado así como contemplar los comentarios de padres, maestros o personas que conozcan al niño, dichos criterios no aparecen en una prueba de inteligencia, de ahí que se dude en su confiabilidad, como por ejemplo, la prueba de Binet-Simon que ha pasado a ser obsoleta en la identificación de sobredotados, por no considerar algunas áreas de talento como la música, el dibujo y la planeación entre otras.

Se debe tener mucho cuidado en la utilización de pruebas de inteligencia y en los elementos que éstas nos proporcionan en la identificación de sobredotación, pero no se debe de tomar como criterio absoluto pues es necesario conocer aspectos: Orgánicos, económicos, sociales, psicológicos, capacidades intelectuales demostrables, aprovechamiento escolar, habilidades y aptitudes creativas y de desempeño, adaptación y relaciones sociales, desenvolvimiento en las actividades cotidianas y todas aquellas características que hagan ser sobresaliente de los demás.

Posteriormente surgen autores que contemplan la anterior situación y crean definiciones más abiertas y liberales, porque no sólo consideran el aspecto cuantitativo, que se refiere única y exclusivamente a un C.I. superior de 115, como mínimo, sino que además de la inteligencia, estas definiciones contemplan diferentes áreas de talento o desempeño, como por ejemplo:

Hirsh (1931), en sus investigaciones señala que el genio crea, el hombre de talento efectúa mejoras, siendo la meta la creatividad, pero también posee talento, cuyo desarrollo le permite objetivar su creatividad y hacerla permanente. (16)

Paul Witty (1958), amplía la definición que Terman plantea: Witty incluye a niños cuya ejecución, sobresale en diferentes áreas de talento de la creatividad humana. (17)

Guilford (1959), concluyó que para examinar de modo más profundo la creatividad, no basta con la inteligencia, porque las correlaciones entre los tests de inteligencia y los de -- creatividad no se basan en la inteligencia, sino también en -- otras aptitudes. (18)

Torrance, dice que no basta con ser dotado intelectualmente, al igual que Guilford considera la creatividad como una aptitud sobresaliente digna de ser motivada. (19)

Calvin Taylor (1968) enfatiza en la necesidad creciente de un enfoque múltiple de talento, dice al igual medir a los -- estudiantes en una sola dimensión resultaría en la identificación de un diez por ciento de sobredotados solamente; (20) para evitar esto Taylor desarrolla una investigación llamada "Talento Múltiple", esta investigación surge porque considera que la escuela maneja un concepto estrecho del rendimiento intelectual, donde el supuesto éxito del alumno consistirá en la obtención de altas calificaciones, es un éxito falso, porque sólo satisface a los maestros y a los exámenes. Este tipo de --

éxito académico no puede aplicarse en la vida real, para resolver problemas de la misma.

El enfoque de Talentos Múltiples de Taylor se relaciona con el modelo tridimensional de Guilford, respecto a la naturaleza de la inteligencia.

Henry (1976), dice que el sobredotado o talentoso es -- aquél que demuestra una ejecución extraordinaria de manera consistente en cualquier línea de esfuerzo que sea valiosa. (21)

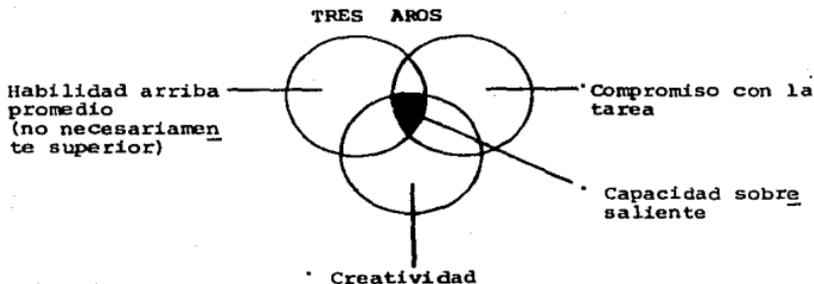
Para Newland (1976), la definición del sobredotado es -- una responsabilidad sociopsicológica. (22)

Finalmente, aparece Joseph Renzulli (1979), que analiza todas las definiciones de sobredotados, desde las conservadoras hasta las liberales, en su trabajo denominado, "¿En qué consiste la capacidad sobresaliente? Reexaminando una definición." Después de analizar las definiciones concluye en la realización de su "Modelo Triádico de Enriquecimiento de Apertura Permanente", donde plantea la validez de tomar en cuenta tres habilidades que posee el individuo, y que son habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea.

Renzulli trabaja con todos los niños, sin importar su coeficiente intelectual, pues afirma que la capacidad sobresaliente se desarrolla, no es innata. (23) También menciona que los programas tradicionales de atención a sobresalientes, sólo intentan acelerar el proceso educativo, olvidando los intereses de los niños. Renzulli rescata esto y propone en su Mo

delo Triádico un programa especial para atender a los niños sobresalientes a través de un enriquecimiento donde se contempla la aceleración de sus áreas de talento, los intereses de los - alumnos y sus estilos de aprendizaje. Renzulli estimula todo esto para que el alumno desarrolle sus capacidades para llegar a la resolución de problemas.

La teoría de Renzulli se basa en tres criterios básicos - que conjuntándose forman la actividad sobresaliente, con las -- que trabaja y desarrolla a lo máximo, es decir, estos tres criterios son necesarios e insustituibles, sin ellos no existe la capacidad sobresaliente. Ver figura 3.



La unificación de los tres aros es la capacidad sobresaliente.

Fig. 3. Modelo Triádico-Renzulli.

Renzulli concluye que

"la capacidad sobresaliente consiste en la interacción de tres grupos de cualidades humanas, siendo éstas habilidades generales arriba del promedio, a todos niveles de compromiso con la tarea y creatividad. Los niños sobresalientes y talentosos son - -

aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto de cualidades compuestas y aplicarlas a cualquier área potencialmente valiosa del desempeño humano. Los niños que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre estos tres grupos requieren de una amplia variedad de oportunidades y servicios educativos que por lo general no se proporcionan en los programas de instrucción regular". (24)

La revisión de estas definiciones nos hace concluir que - el sobredotado o sobresaliente, es aquél individuo cuyas capacidades no sólo intelectuales o académicas, sino también creativas, manuales, psicomotoras, de desempeño, de responsabilidad, etc., son mayores a las de la generalidad de las personas. Tanto conocimientos, aptitudes, talentos, capacidades, habilidades y creatividad, sobrepasan el término normal y común, por lo que es necesario que estas capacidades que todos hemos ido aprendiendo sean desarrolladas al máximo en un ambiente propicio a través de un servicio de atención especial para sobredotados -- que promueva la capacidad sobresaliente y la creatividad, que finalmente nos llevará a la resolución de problemas.

1.2 CLASIFICACIÓN DE SOBREDOTADOS

La clasificación de niños sobredotados surge desde el momento en que algunos investigadores dedicados a este tema (Wright stene, 1960; Torrance, 1960; Getzels y Jackson, 1958), discutieron por medio de algunas pruebas de inteligencia y de capacidad creadora que no todos los niños sobredotados poseen una capacidad intelectual superior, sino que los niños sobredotados destacan en diferentes áreas de talento y aunque su capacidad intelectual no es superior, regularmente su C. I. no es menor de 115.

Haring y Schiefelbusch elaboran la siguiente clasificación de los niños sobredotados:

1. El de capacidad intelectual, aunque no obligatoriamente con capacidad académica.
2. El de capacidad académica con capacidad intelectual.
3. El alumno cuyo talento ha sido puesto al descubierto, no por medio de tests, sino por ciertas circunstancias fortuitas y por su ansiedad de originalidad.
4. El alumno de elevada creatividad que posee la capacidad intelectual mínima (C. I. de 115), además de un factor complementario, como por ejemplo otras áreas de talento donde sobresalga el niño (música, dibujo, arte, etc.). (25)

Después de diversas investigaciones realizadas en los Estados Unidos en algunas instituciones nacionales o estatales -- acerca de los sobredotados, se elabora el reporte Marland (1972),

donde se adoptan seis categorías principales de niños sobredota
dos y talentosos que destacan en estas habilidades. (26)

Esta clasificación es retomada por la Universidad de las
Américas, institución de la Ciudad de México que se ha preocupado
por la educación de estos niños.

La clasificación es la siguiente:

I. ACTIVIDAD INTELLECTUAL GENERAL. En la que el niño posee una habilidad intelectual general superior a la de otros niños en la escuela, al grado que necesite servicios educativos especiales para aprovechar sus aptitudes y capacidades.

II. APTITUD ACADEMICA ESPECIFICA. Es aquél que tiene aptitud en una área o materia específica superior a la de otros niños, requiriendo por esta razón de servicios educativos específicos, acordes a sus necesidades.

III. PENSAMIENTO CREATIVO Y PRODUCTIVO. Es la capacidad para crear con facilidad algo útil para él mismo o para la sociedad. Desarrollo de la creatividad, la imaginación e inventiva, con la finalidad de crear o producir algo.

IV. HABILIDAD DE LIDERAZGO. Es aquél que no sólo asume el papel de líder, sino que también es aceptado por los demás como líder, al grado de necesitar educación especial para el mejor desarrollo de sus potencialidades.

V. HABILIDAD VISUAL Y FACULTAD ARTISTICA.- Es aquél que debido a su producción estética sobresaliente consistente en artes gráficas, escultura, música o danza, requiere de servi---

cios educativos especiales para el desarrollo de sus capacidades.

VI. HABILIDAD PSICOMOTRIZ. El niño que posee esta habilidad es aquél que muestra habilidades mecánicas o atléticas superiores a las de otros niños y que por lo mismo requieren de educación específica, acorde a sus potencialidades. (27)

Estas seis áreas de talento engloban las capacidades superiores del sujeto sobredotado, cabe aclarar que no todos los niños dominan las seis áreas, sino que cada niño destaca en un área de talento determinado. Esta clasificación aunque parece completa en la aplicación se cae en la utilización de la actividad intelectual superior.

Por otra parte, Calvin Taylor, realiza una clasificación, denominada Talentos Múltiples.

1. Talento Académico.
2. Talento de Pensamiento Productivo. (Creatividad)
3. Talento de Planeación.
4. Talento de Comunicación.
5. Talento de Predicción.
6. Talento de Toma de Decisiones. (28)

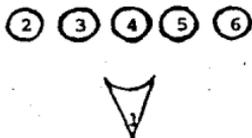


Fig. 4. Talentos Múltiples.

Taylor estimula y trabaja al máximo todos los talentos, - creando un sistema educativo que impulsa lo académico y algún - talento, no todos los niños son altamente inteligentes, es de-- cir no todos los niños desarrollan el talento académico; Taylor comprobó que un niño puede ser por lo menos sobresaliente en -- un área de talento, cualquier que esta sea y que no sólo estos talentos se desarrollan en niños sobresalientes, sino también - se pueden desarrollar en niños atípicos.

Por último encontramos entre los estudios más recientes a Renzulli, quien no precisamente da una clasificación, pero sí - distingue dos clases de sobresalientes que a continuación pre-- sentamos:

1. Aquellos cuya indentificación proviene de aplicar pruebas - de inteligencia, y de la habilidad para aprender a un ritmo acelerado, con ésto se intenta acelerar el desarrollo de -- sus áreas de talento. En ellos se fomenta el aprendizaje - deductivo, el entrenamiento estructurado para el desarrollo de procesos de pensamiento y la adquisición, acopio y recu-- peración de datos.
2. Los creativos/productivos. En el desarrollo de este tipo - de sobresalientes recalca el uso y aplicación de información y procesos de pensamiento de manera integrada que conduzca - a la resolución de problemas. (29)

Independientemente de la clase a que cada alumno pertenezca debe cumplir con los tres criterios que Renzulli establece - para ser considerado sobresaliente: Habilidad arriba del promeu

dio, compromiso con la tarea y Creatividad.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos que las clasificaciones que los investigadores en el tema han realizado son en lo general completas, con esto no se quiere decir que cada sociedad tome en cuenta todos los aspectos que propone cada clasificación, pues se ha comprobado que en la práctica se pueden olvidar o simplemente no van de acuerdo a sus necesidades o características.

Finalmente no hay que olvidar que el sobredotado no se termina por su nivel de inteligencia pues éste no es el único factor que se debe considerar para nominar a una persona como sobresaliente.

N O T A S (CAP. 1)

1. SCHEIFELE, Marian. "El niño sobredotado en la Escuela Común" p.p. 15.
2. TORRANCE, E. Paul. "Psicología de los niños y jóvenes dotados". p.p. 12.
3. PLATON, citado en ELFRIEDE, Hohn. "Tests para sobredotados". p.p. 9.
4. PLATON, citado en ELFRIEDE, Hohn, op. cit., p.p. 10.
5. PLATON, citado en ELFRIEDE, Hohn, op. cit., p.p. 10.
6. FELLEMBERG, P. E. citado en ELFRIEDE, Hohn, Ibidem., p.p. 11.
7. STAPTER, A. citado en ELFRIEDE, Hohn, op. cit., p.p. 13.
8. SICKINGER, A. citado en ELFRIEDE, Hohn, op. cit., p.p. 14.
9. STERN, L. W. citado en ELFRIEDE, Hohn, op. cit., p.p. 15.
10. TERMAN, L. M. citado en ELFRIEDE, Hohn, op. cit., p.p. 16.
11. TERMAN, L. M. citado en ELFRIEDE, Hohn, op. cit., p.p. 17.
12. TERMAN, L. M. et. al. "La inteligencia, el interés y la actitud", p.p. 9.
13. TERMAN, L. M., op. cit., p.p. 17.
14. CONANT, citado en NOVAES, M. H. "Psicología de la aptitud creadora", p.p. 81.
15. LANGE-EICHBAUM, citado en SEONE, Echeverría I. "La creatividad un estudio sistemático", p.p. 11.
16. HIRSH, citado en SEONE, op. cit., p.p. 12.
17. WITTY, citado en RENZULLI, Joseph S. "What Makes Giftedness? Reexamining a Definition", p.p. 3.
18. GUILFORD, citado en NOVAES, M. H. Ibidem., p.p. 18.
19. TORRANCE, citado en GUILFORD. "Creatividad y Educación", p.p. 101.

20. TAYLOR, Calvin. "Modelo de talentos múltiples", citado en - el paquete de D.G.E.E. Proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. p.p. 2.
21. HERY, citado en NEWLAND, Ernest. "The Gifted in Socio-educational perspective", p.p. 8.
22. NEWLAND, Ernest, op. cit., p.p. 9.
23. RENZULLI, J., op. cit., p.p. 15.
24. RENZULLI, J., op. cit., p.p. 14.
25. HARING, N. G. y SCHIEFELBUSCH, R. L. "Métodos de Educación Especial", p.p. 479.
26. MARLAND, citado en RENZULLI, op. cit., p.p. 4.
27. Folleto proporcionado y elaborado por la Universidad de las Américas.
28. TAYLOR, Calvin, op. cit., p.p. 10.
29. RENZULLI, J., op. cit., p.p. 6.

CAPITULO 2

INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD

En el capítulo anterior pudimos darnos cuenta que, regularmente el sobredotado es definido desde un punto de vista porcentual, es decir, se considera sobredotado a aquél individuo - que presenta capacidades intelectualmente superiores a las de la generalidad, estas capacidades la mayoría de veces son determinadas a través de pruebas de inteligencia, de las cuales se obtiene un determinado coeficiente intelectual (C. I. superior a 115), y es así como al mencionar sobredotado inmediatamente se relaciona con la idea de que es el sujeto poseedor de un alto nivel de inteligencia.

Es cierto que la sobredotación implica cierto grado de inteligencia, aunque éste no es el único aspecto determinante, si no que existen otros como la creatividad.

El interés reciente de los investigadores en el área de la creatividad va cada día en aumento, de tal manera que los estudios en este campo son ya numerosos, por ejemplo:

Cruickshank dice que en 1961, el 61% de los estudios en esta área trataban de los niños sobredotados y en 1966 el 66% de ellos se relacionaban con la creatividad,⁽¹⁾ acerca de esto menciona que la razón fundamental que explica el cambio de los

intereses de los científicos desde el área de la genialidad a la de la sobredotación y luego a la de la creatividad, consiste en el reconocimiento cada vez mayor de que la característica -- que distingue a las personas realmente sobredotados es la creatividad y la originalidad. (2)

En otras palabras, se considera que la creatividad tiene gran relación con la inteligencia, aunque también se contempla la posibilidad de que el sobredotado con pensamiento creativo, no siempre debe poseer un C. I. superior, pero sí cierta capacidad intelectual (C. I. 115).

Estas son las consideraciones que se han tomado en cuenta para la realización del siguiente capítulo, la relación que --- existe entre inteligencia y creatividad, para lo cual considera mos necesario definir primeramente estos términos para obtener la relación que existe entre estos dos en el niño sobredotado - o sobresaliente.

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN

INTELIGENCIA.

Proviene del latín *intelligentia*, facultad de pensar, conocer y comprender.

La inteligencia se considera una de las nociones centrales en dos ciencias; la filosofía y la psicología,

"indica el nivel de desarrollo, autonomía y dominio del medio que va alcanzando el ser vivo a lo largo de la evolución. En el hombre, permite su apertura a la realidad, el conocimiento reflexivo, la personalización de su conducta y la invención de la cultura". (3)

Por otra parte, las últimas investigaciones realizadas en el tema han comprobado que no es posible identificar o igualar la inteligencia general con la habilidad intelectual. En efecto, las pruebas de inteligencia miden algo más que la habilidad intelectual pura o cualquier otro aspecto como: verbal, abstracto, numérica o general, descubren también capacidades, rasgos de personalidad o de temperamento, persistencia, nivel de energía, etc. La capacidad intelectual puede ser un rasgo o habilidad unitaria, la inteligencia no lo es, ésta es parte de un todo mayor, o sea de la personalidad misma.

Así también existen diferentes maneras de interpretar o categorizar a la inteligencia; para su comprensión tres conceptos se repiten con frecuencia:

a) El de capacidad para manejarse eficazmente con tareas que -

incluyen abstracciones.

b) El de capacidad de aprender.

Estas dos definiciones se limitan a operaciones bien definidas donde la inteligencia se distingue de otros aspectos.

c) El de capacidad para manejarse en situaciones nuevas. (4)

Esta definición es un poco más aceptada, puesto que no se refiere a algo bien determinado.

Además de estos conceptos existe la opinión popular, la cual considera que la verdadera inteligencia es innata, esta concepción es rechazada por el ámbito profesional, además de que se ha comprobado que la inteligencia si en algún momento es innata puede desaparecer si no es desarrollada, es por ésto que el niño sobredotado que posee una capacidad intelectual superior debe desarrollarla a través de una atención especial que le proporcione la educación que requiere.

Existen también otras definiciones de inteligencia:

1.- Aquel constructo hipotético que se mide con un test de inteligencia adecuadamente estandarizada. Esta definición parece una repetición pero no lo es: los test de inteligencia pueden ser (y de hecho han sido) ideados y estandarizados sin tener ninguna definición precisa o clara de inteligencia.

2.- El repertorio total de las respuestas de resolución de problemas y discriminación por cognición de un sujeto que son comunes y esperadas en un nivel de edad dado y en la población en la cual él pertenece. La respuesta "común y esperada"

ha sido definida por implicación de la estandarización del test, como aquella de la cual es capaz del 65 al 75% de la población. Lo que es así común y esperado cambia tanto cualitativa como -- cuantitativamente con la edad y la población; los test de inteligencia considerados como muestreo del repertorio total, deben reflejar estos cambios. El nivel de inteligencia se mide por - la proporción de las respuestas comunes y esperadas que un individuo manifiesta en una muestra estandar de situaciones que demandan una tarea. Esta definición deja abierta la cuestión de la organización de dichas respuestas.

3.- La capacidad para emprender actividades caracterizadas por su dificultad, complejidad, abstracción, economía, adaptación a una meta, valor social y la aparición de imprevistos.

4.- La clasificación que obtiene una persona en un test de inteligencia; o más indefinidamente, el nivel de intelligen--cia.

5.- Intelecto.

6.- La capacidad para obtener provecho de la experien---cia. (5)

Finalmente, nosotros consideramos que la inteligencia es una capacidad de abstracción, donde se deben de comprender las relaciones y reacciones ante objetos concretos, conceptos y sím-bolos, para lograr ésto es necesario retomar las experiencias - que ha tenido el sujeto, con la finalidad de que éste pueda enfrentarse satisfactoriamente a diversas situaciones, cualquiera

que éstas sean; de ahí que el concepto de inteligencia como rago fundamental en el sobredotado no se detecta solamente a través de pruebas de inteligencia, puesto que consideramos que ésta es parte de un todo que abarca diferentes aspectos y calidades del sujeto, así como diversas condiciones y circunstancias en las que se desenvuelve, las cuales son dignas de tomarse en cuenta para su consideración y posible educación del sobredotado.

CREATIVIDAD

La palabra crear proviene del latín creare, que significa producir una cosa que no existía.

"Creatividad es la capacidad de realizar innovaciones valiosas, mediante el establecimiento de nuevas relaciones, recombinación de las anteriores, adopción de medios y métodos originales, etc.". (6)

Acerca de la creatividad Telford y Sawrey menciona que -- las definiciones de creatividad dependen del énfasis que se ponga en cada uno de los elementos que la creatividad implica, ya sea en el proceso o procesos de creación o en el producto final de la actividad creadora, si se está interesado en los aspectos personales o fenomenológicos de la conducta, la definición incluirá el comportamiento y los sentimientos que sean específicos de un individuo particular, bajo ciertas condiciones. Si se toman como referencia la significación social y las respuestas de los individuos, nos dará como resultado una definición que implique la comparación con alguna norma cultural. (7)

Independientemente de estos criterios existe cierta difi

cultad en definir la creatividad distinguiéndola de la originalidad. Telford dice que la originalidad puede utilizarse como criterio para evaluar la creatividad; la cantidad de respuestas no dadas a estímulos que una persona puede dar. En otras situaciones, puede emplearse la novedad y utilidad social, como indicador o medida para llevar a cabo innovaciones culturales utilizables.

Regularmente la creatividad es entendida como la capacidad para encontrar soluciones a nuevos problemas o nuevos modos de expresión artística. La creatividad significa también la producción de algo nuevo para el individuo (que puede no ser necesariamente nuevo para otros) y que las autoridades reconocidas juzgan que es socialmente significativo, valioso y original.

En la mayoría de las definiciones de creatividad sobresale el concepto de capacidad, el cual quiere decir tener el poder real para realizar un acto físico o mental, esta capacidad puede lograrse tanto por entrenamiento y educación, como también sin ellos. La capacidad creadora, se relaciona directamente con las experiencias, las actividades intelectuales, rasgos de personalidad y principalmente con el uso de la imaginación y producción de ideas diferentes.

La capacidad generalmente conlleva actos de inteligencia, puesto que dentro de la inteligencia se encuentra la capacidad. En este caso la capacidad creadora en los sobredotados implica cierto grado de inteligencia, aunque ésta no sea absoluta.

Diversos estudios realizados acerca de creatividad, coin-

ciden y sobresalen en lo siguiente.

Se considera que el acto creativo responde a la solución de problemas; a que la creatividad tiene como fuente la vida - inconsciente; la idea de que el acto creativo ocurre súbitamente; y por último como la habilidad para hacer o traer la existencia de algo nuevo, ya se trate de solución a un problema o a la creación de un método, artefacto o algún trabajo. (8)

A través de estas concepciones podemos decir que se establece una íntima relación entre el conocimiento, la creatividad y la existencia humana, puesto que la creatividad es una respuesta a solución fuera de la común que se da a las interrogantes que se plantean o a los problemas existentes en la vida, -- tanto individual como social.

2.2. TEORÍAS DE CREATIVIDAD

Los distintos autores que han tomado como objeto de estudio la creatividad, la hacen sin perder de vista el individuo - como un ser biológico, psicológico y social, de estas tres corrientes surgen las teorías biológicas, filosóficas y psicológicas.

TEORIAS BIOLOGICAS

Estas teorías se dividen en dos:

1) TEORIA NEUROFISIOLOGICA

Dentro del área biológica aparece la teoría neurofisiológica, donde autores como Jaffar (1979), Luria y Pribean coinciden en el desarrollo de formas complejas de la creatividad mental, - basándose en un nuevo principio de la localización funcional del cerebro; donde la función principal del encéfalo es la de gobernar potencial adaptativo total del organismo. Esto se logra a través de tres funciones: regulación, control y dirección, que se encuentran en zonas articulares y en una organización vertical. (9)

Esta teoría considera que el proceso creativo (mental) se realiza debido a la intervención de tres unidades que son:

- La unidad funcional, que mantiene y regula el tono cortical, (se encuentran en el tallo y subcorteza cerebral).
- La unidad recibe, almacena y analiza información, (se localiza

en las regiones laterales de la neocorteza cerebral, en la su
perficie convexa de los hemisferios).

- La unidad donde aparecen áreas premotoras y motoras que operan las formas más generalizadas del pensamiento abstracto e im
aginación creativa, (se localiza en los lóbulos frontales, la co
rteza prefrontal y la región interparietal). (10)

Según esta teoría la creatividad se logra a través de la práctica de la actividad creativa, pero para esto tiene que haber ante todo un proceso a nivel neuronal que permita activar -- los sentidos del hombre y que lo llevarán al acto creativo.

2) TEORIA DE LAS ONDAS CEREBRALES

Según Colín (1975), la creatividad aparece siempre y cu
ando las ondas cerebrales funcionan; lo anterior se explica de la siguiente manera: cuando la persona se encuentra en reposo se -- producen ondas cerebrales altas y lentas y es precisamente en es
te momento o estado de reposo cuando la creatividad sobresale en su máxima expresión, porque al resolver problemas se corta la -- frecuencia de alfa. El ritmo alfa se verifica en un estado de re
lajamiento o meditación, registrándose ondas lentas y de alta -- tensión. (11)

TEORIAS FILOSOFICAS

Entre las teorías filosóficas encontramos primeramente, a uno de los más sobresalientes filósofos Platón, quien considera que la creatividad se fundamentaba en la intuición y estaba asignada por un don divino.

Darwin se explica la creatividad como una fuerza vital -- que se compara con la evolución de las especies humanas.

Y por último aparece Whitehead que sitúa a la creatividad como una fuerza cósmica, asociando, respectivamente, la creatividad al genio y el poder creador al proceso renovador universalizante. (12)

TEORIAS PSICOLOGICAS

Analizando las definiciones se identifican cinco esquemas conceptuales dentro de las teorías psicológicas; esta clasificación se logra separando las definiciones dadas acerca de creatividad. Escobar (1986):

- I. Creatividad y Solución de Problemas
- II. La Creatividad y lo Inconsciente
- III. Creatividad y Pensamiento Divergente
- IV. Creatividad e Inspiración, Revelación Súbita y Evidencia.
- V. Creatividad como Actualización Personal. (13)

I. CREATIVIDAD Y SOLUCION DE PROBLEMAS. Estos conceptos aparecen con demasiada frecuencia en la psicología experimental y la gestalt, por ejemplo:

En Thorndike (1898), se encuentra dentro de la psicología experimental y del aprendizaje, por otra parte Pavlov, Watson y Clark Hull se desarrollan en la misma línea de Thorndike, tomando como objeto de estudio el comportamiento inteligente. (14)

Por otro lado surge la Gestalt representada por Kohler y Wertheimer basada en la percepción del todo, es decir, la percepción del problema, donde para resolverlo, el individuo creador utiliza principalmente la flexibilidad, el análisis y la -- síntesis.

A esta teoría se le nombra "solución de problemas", porque la creatividad es concebida como la solución de problemas -- que se da por el comportamiento inteligente y el pensamiento lógico.

Thorndike explica que la existencia del problema surge -- cuando la meta que se busca no se puede alcanzar simplemente -- con acciones ya practicadas, sino que deben surgir nuevas acciones para lograr resolver el problema, alcanzar la creatividad, pero no por medio del descubrimiento o la invención, sino por -- medio del insight. (15)

Kohler critica a Thorndike en la concepción que da acerca de la solución de problemas, pero finalmente llega a la concepción de Thorndike, aceptando el comportamiento inteligente y el pensamiento lógico, más no el descubrimiento a través de ensayo y error.

Wertheimer afirma que un descubrimiento no significa la -- obtención de un resultado desconocido, sino más bien la situación es percibida de manera nueva y más profunda, pues se amplía el campo del conocimiento de una realidad, antes que el -- proceso del pensamiento tenga lugar, o en sus primeros estadios se tiene frecuentemente una cierta visión de conjunto de la si-

tuación y también de sus partes. (16)

Desde este momento hasta nuestros días, se piensa al comportamiento inteligente como descubrimiento, llegando a establecerse un puente entre inteligencia y creatividad por la misma vía del descubrimiento.

Actualmente se maneja la terminología "pensamiento productivo", en lugar de inteligencia, el cual significa la selección de nuevas acciones o adecuados conocimientos para la resolución de problemas, lograda a través de una acción o acciones nuevas. Con ésto no se intenta decir que creatividad y solución de problemas sean sinónimos o tampoco que sean radicalmente excluyentes.

II. LA CREATIVIDAD Y LO INCONSCIENTE. Afortunadamente -- han existido teorías que superan a la anterior y que se centran en cuestiones de personalidad y aspectos psicológicos, como son el almacenar, recibir, producir y organizar información. En esta categoría está situado el psicoanálisis cuyo representante es Freud.

Freud considera que la creatividad es un subrogado o sustituto del juego infantil. Es la continuación del juego del niño por el que da satisfacción a su deseo de ser grande. También la fantasía y el sueño despierto es una continuación de tal juego. (17) Cuando se es niño se desea ser grande, se sueña despierto en los juegos y con la fantasía se desea ser niño.

Freud plantea que fantasía y creatividad son procesos que

se dan durante y después del juego. Ambos procesos surgen por la insatisfacción de deseos, con la fantasía el hombre satisface sus deseos y crea una realidad. (18) Lo que nosotros agregamos a esto es que la fantasía se da en forma subjetiva y a nivel pensante, en cambio la creatividad debe darse a nivel práctico y aplicativo, aunque también es posible que se dé como una idea que no llegue a ser culminada.

Freud menciona tres momentos del proceso de la fantasía - que se relacionan con la creatividad y el sueño:

1. Surgimiento de un deseo.
2. Recordar un deseo semejante cumplido con anterioridad.
3. Cumplimiento del deseo presente.

El acto creativo también tiene tres elementos que son:

1. Presentación de una experiencia, con relación a un recuerdo infantil.
2. Del recuerdo surge el deseo.
3. Para satisfacer el deseo se crea una obra, relacionando lo presente y lo pasado.

Y por último la formación onírica (sueño):

1. En el sueño se manifiestan los deseos reprimidos
2. También los deseos infantiles buscan expresión
3. Cumplimiento de los deseos en los sueños.

La fuente de la fantasía, la creación y la formación onírica, se encuentra en lo inconsciente. El tipo de deseos a que se hace mención son deseos vergonzosos que el hombre trata de -

ocultarse a sí mismo y los reprime hacia lo inconsciente. Los impulsos sexuales y agresivos del hombre son los que originan - deseos eróticos o de ambición. Estas dimensiones no se contraponen entre sí, sino que se complementan. De la sublimación de tales impulsos resulta la energía para la creatividad. (19)

III. CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE. Posteriormente surge una concepción diferente a la de Freud y es el pensamiento divergente realizado por J. P. Guilford. Parte del principio de que todos los estímulos o situaciones implican un potencial de acción; y toda acción corresponde a una conducta con una estructura jerárquica de diferentes niveles de procedimientos y tácticas. Un procedimiento puede ser considerado como un sistema de conducta que se extiende a los diversos planos de actuación. Los sistemas de conducta deben ser desarrollados a través del aprendizaje, con excepción de los patrones de conducta llamados instintos, los conceptos, desde el punto de vista psicológico, son construcciones mentales, relacionadas con los conjuntos de objetos, condiciones o acontecimientos y se basan en los atributos que el conjunto de los elementos tiene en común. (20)

El pensamiento divergente es la producción de información e ideas diferentes, donde no existe una respuesta única y exacta, es decir, es la capacidad de buscar situaciones desde diversos enfoques para los problemas planteados.

Guilford menciona que el pensamiento divergente se da dentro de un contexto social que enriquece la idea de producción.

IV. CREATIVIDAD E INSPIRACION, REVELACION SUBITA Y EVIDENCIA. Esta teoría se refiere a la inspiración como fuente de la creatividad.

La fuente de la inspiración es la exploración relacionada con el dominio del tema de que se trata. (21) La inspiración -- surge por la necesidad de crear y la creatividad en este caso -- se basa principalmente en la originalidad.

Aquí se considera que la inspiración es proporcionada por las musas u otros seres imaginarios, es decir, en este caso los individuos son seres pasivos que no realizan esfuerzo alguno.

V. CREATIVIDAD COMO ACTUALIZACION PERSONAL. Esta teoría psicológica creada por C. Rogers se basa en la idea de que la fuente de la creatividad está en la tendencia humana a realizar su potencial o su actualización. La creatividad se da en una seguridad y libertad psicológica como condicionantes internos y un resultado adecuado a la realidad como constatación externa. Para Rogers, la realidad existe en una multiciplidad de hechos confusos ante los cuales él sólo proporciona una estructura para la relación entre el individuo y su realidad, es decir, que "el individuo estructura su mundo y le da un significado." (22)

Esta teoría se basa en la realización de la creatividad a través del análisis personal, donde el sujeto debe conocer sus propias potencialidades, intereses, potencialidades y limitaciones de crear. En la actualización el individuo es libre de elegir. Además de tener un compromiso y responsabilidad consigo --

mismo, también implica un sentimiento de control del propio comportamiento y el desarrollo de sus propios intereses, siempre - en función del beneficio social, finalmente la actualización implica conciencia y propósito.

En relación a esto, encontramos la teoría de Renzulli, -- donde plantea que para que exista un producto creativo el sujeto debe poseer una Habilidad arriba del promedio, donde se incluye la inteligencia, aunque no necesariamente superior; Compromiso con la tarea que se refiere al interés y dedicación que un niño muestra ante un problema y Creatividad que es una manifestación interna que se basa en el pensamiento divergente, es decir, en la creación de ideas diferentes. Estas características irán encaminadas hacia el interés del sujeto creador-productivo.

Estas dos teorías en cierta manera, plantean algo semejante, en cuanto que se basan en la libre elección de un tema de - interés que para convertirlo en un producto, el sujeto deberá - comprometerse y dedicarse, desarrollando así su capacidad creadora.

2.3 RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD

Hace algunas décadas se consideraba que la creatividad estaba directamente ligada con la inteligencia como Terman. Afortunadamente con el desarrollo de algunas investigaciones sobre el tema, este criterio fue descartado, pues se ha comprobado que muchos sobredotados creativos no poseían un C. I. muy superior, de ahí que surgiera la hipótesis de que no todos los niños sobredotados que poseen una alta capacidad intelectual son creadores o viceversa; pues

"la correlación entre inteligencia y creatividad puede ser alta, sin ser absoluta, pues los niños que tienen un C.I. alto no siempre son creadores, esta condición depende no sólo del nivel intelectual, sino de la naturaleza de la actividad creadora". (23)

Al respecto Piaget opina que la inteligencia podría ser una fuente posible de creatividad, cuando se construye un esquema para realizar una adaptación. Por otra parte, Getzels y Jack son mencionados que poseer un C.I. alto no garantiza el éxito en la vida, como lo podría tener un alumno creativo; así también Torrance y Kogan opinan que la creatividad no tiene una elevada o absoluta correlación con la inteligencia, esto no quiere decir que sean totalmente excluyentes.

Finalmente Guilford y Renzulli opinan que para examinar la creatividad en el sobresaliente se debe ir más allá de los límites del intelecto, pues no es suficiente con la utilización de tests de inteligencia, sino que son necesarias pruebas de --

creatividad que valoren otras aptitudes y no sólo intelectuales, porque no hay que olvidar que el sobredotado independientemente de su capacidad intelectual posee un pensamiento creativo que se caracteriza por su fluidez, flexibilidad, singularidad, originalidad y elaboración de ideas.

Han sido estas opiniones las que nos permiten aseverar que el sobredotado no debe ser definido únicamente por su inteligencia, pues éste no es un criterio absoluto, sino que además de ésta deben considerarse las áreas de talento en las que sobresale el niño, así como tomar en cuenta las influencias que tiene de su mundo externo, es decir, el medio familiar, social, económico, cultural y afectivo que lo rodean y que influyen en gran medida en el desarrollo y estimulación del pensamiento creativo.

Concretando, la creatividad no se encuentra totalmente desligada de la inteligencia, pues ésta es parte de la inteligencia y finalmente no pueden verse por separado; no es una relación absoluta pero tampoco excluyente.

N O T A S (CAP. 2)

1. CRUICKSHANK, "Psicología de los niños y jóvenes marginales" p.p. 566.
2. CRUICKSHANK, Ibidem. p.p. 567.
3. SANCHEZ, Sergio. "Diccionario Enciclopédico de Educación Especial". Vol. III. p.p. 1173.
4. ENGLISH, H. B. y ENGLISH, A. CH. "Diccionario de Psicología y - Psicoanálisis" p.p. 443.
5. ENGLISH, H. B. Ibidem. p.p. 443-444.
6. SANCHEZ, Sergio. Ibidem. p.p. 496-497.
7. TELFORD Y SAWREY, "El individuo excepcional" p.p. 141.
8. ACUÑA ESCOBAR, C. E. "Creatividad: La libertad secreta", citado - en Perfiles Educativos, Núm. 34. p.p. 23.
9. JAFFAR, Nouri, citado en ESPINOZA CORREA, M. L. "Características, problemática y perspectivas educativas del niño sobredotado". - p.p. 45.
10. JAFFAR, Nouri, citado en ESPINOZA. Ibidem. p.p. 46.
11. COLIN, Martidel, citado en ESPINOZA. Ibidem. p.p. 49.
12. WHITEHEAD, citado en NOVAES, María H. "Psicología de la aptitud creadora" p.p. 14.
13. ACUÑA ESCOBAR, C. "Creatividad la libertad secreta", Ibidem. - p.p. 23.
14. THORDIKE, citado en ACUÑA ESCOBAR, Ibidem. p.p. 24.
15. THORDIKE, Ibidem. p.p. 25.
16. WERTHEIMER, citado en NOVAES, M. H. Ibidem. p.p. 14.
17. FREUD, Sigmund. citado en ACUÑA ESCOBAR. Ibidem. p.p. 26.
18. FREUD, Sigmund. citado en ACUÑA ESCOBAR. Ibidem. p.p. 26.

19. FREUD, Sigmund, citado en ACUÑA ESCOBAR, Ibidem. p.p.26-27
20. GUILFORD, citado en NOVAES, M. H. Ibidem. p.p. 17.
21. ACUÑA ESCOBAR, Ibidem. p.p. 32.
22. ROGERS, Carl. "Towards a Theory of Creativity", citado en The -
Journal of Creative Behaviour. p.p. 140.
23. NOVAES, Maria H. "Psicología de la aptitud creadora" p.p. 82.

CAPITULO 3

EL PROCESO DE PENSAMIENTO CREATIVO

El pensamiento creativo, es el tipo de pensamiento que ha hecho posible la evolución gradual del mundo de los hombres, desde la era prehispanica hasta el desarrollo tecnológico del cual disfrutamos.

Todos los seres humanos tenemos la capacidad de pensar, siendo ésta y el lenguaje los procesos que distinguen al hombre del resto de las criaturas animales, dicha capacidad nos es dada desde el nacimiento y su desarrollo depende de las condiciones ambientales que prevalezcan al rededor del sujeto, que en lo sucesivo van a determinar las habilidades y destrezas del individuo. Telford y Sawrey (1973) mencionan

"si el individuo potencialmente creador puede identificarse temprano en la vida, es posible que le proporcionemos el tipo de experiencias que asegurarán el mejor desarrollo de su talento creador". (1)

James O. Whittaker (1977) define el pensamiento como - una

"compleja forma cognoscitiva de conducta que se manifiesta - solo en una etapa relativamente avanzada del desarrollo, cuando métodos más directos de tratar el medio han demostrado -- ser ineficaces". (2)

Lo anterior significa que cuando la simple memoria no es suficiente para resolver un problema particular comienza en tonces el proceso de pensamiento. Es por esta razón que el au

tor emplea el término "pensamiento" como sinónimo de "resolución de problemas".

El contenido del pensamiento lo forman los conceptos, - las leyes y reglas, así como los objetos y fenómenos singulares que se llegan a conocer o se forman mediante la actividad mental creadora, entre éstos se encuentran la memoria, las imágenes, las figuras de comparación y la actividad práctica.

El proceso de pensamiento creativo difiere del pensamiento ordinario, pues su desarrollo es por medio del análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, la generalización, la especificación, la inducción, la deducción, la analogía, la determinación de los nexos y relaciones, la formación de conceptos y la clasificación y sistematización de contenido, sin embargo, las formas comunes a ambos tipos de pensamiento son el análisis y la síntesis.

La mayoría de las observaciones no producen necesariamente pensamiento creativo real. El pensamiento creativo, se da como resultado de la observación metódica, la imaginación y la relación que se hace mentalmente con las experiencias, de manera que al interrelacionarse dichos factores, se obtiene algo original e innovador.

Vigotski (1987), llama actividad creadora a toda realización humana de algo nuevo, ya sea reflejo de algún objeto del mundo exterior, de construcciones del cerebro, del sentimiento que vive y se manifiesta solo en el cuerpo humano. El conside-

ra que en la conducta humana, pueden distinguirse dos tipos de impulsos básicos:

- Reprodutor o reproductivo.- Este impulso se apoya principalmente en la memoria, hay sólo la repetición de lo ya creado. Su fundamento orgánico es la plasticidad de la sustancia -- nerviosa para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios.

- Combinación y creación.- Esta actividad no se limita a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que crea nuevas - imágenes, nuevas acciones, en este impulso el cerebro es un órgano combinador, creador y capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas, nuevas normas y planteamientos.

En el proceso de pensamiento creativo, también intervienen la fantasía y la imaginación, al respecto Vigoski, dice que

"absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, el mundo de la naturaleza a diferencia del mundo de la cultura, es producto de la imaginación y la fantasía humanas". (4)

La relación que existe entre la fantasía y la realidad en la conducta humana, consiste en que toda contemplación o concentración, tiene siempre elementos tomados de la realidad y de las experiencias pasadas del hombre.

La imaginación puede crear nuevos grados de combinaciones, mezclando primeramente elementos reales, después combinados con imágenes de fantasía y así sucesivamente. Pero los elementos -- que integran las imágenes son siempre impresiones de la realidad.

La actividad creadora de la imaginación se encuentra en re

lación directa con la riqueza y variedad de experiencias acumuladas por el hombre, pues éstas son el material con el que se construye la fantasía y cuanto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material de que dispone la imaginación, en relación a esto Martín Manosevitz (1977) nos dice

"los niños que tienen compañeros imaginarios, han pasado a ser más creativos y tienen diferencias significativas en inteligencia". (5)

Como podemos darnos cuenta el pensamiento creativo tiene íntima relación con la imaginación y las experiencias del sujeto, con esto no queremos decir que sólo con ellas se pueda -- crear, puesto que para llegar a una creación es necesario que exista antes un proceso de pensamiento creativo, tema que abordará el presente capítulo y en el que se expondrán las diversas interpretaciones acerca del proceso creativo, teniendo como fin la teoría del pensamiento convergente y divergente de Guilford, teoría que consideramos una de las más acertadas en cuanto al desarrollo de la creatividad.

3.1. FASES DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Muchas veces, el proceso de pensamiento creativo en el niño sobredotado toma atajos o acorta muchos de los pasos de la secuencia que algunos de los niños siguen para la resolución de problemas; no en todos se dan las mismas fases para llegar a una creación, pues el proceso es diferente en cada uno de nosotros, de ahí que no se pueda hablar de un proceso único, así lo han considerado algunos autores como:

Ausubel (1983), enumera las siguientes etapas para la resolución de un problema:

1. Un estado de duda, frustración o de conocimiento de la dificultad.
2. Intento por identificar el problema y designación inespecífica de los fines perseguidos.
3. Relacionar estas proposiciones de planteamiento del problema con la estructura cognoscitiva, lo cual sugiere las posibles soluciones de acuerdo con experiencias pasadas.
4. Comprobación de las hipótesis y replanteamientos del problema.
5. Incorporar la solución acertada a la estructura de conocimiento y aplicarla al problema presente. (6)

Al respecto Sefchovich y Waisburd (1987) opinan que el común denominador son las siguientes funciones:

FUNCIONES DEL HEMISFERIO
IZQUIERDO

1. Actitud de apertura a nuevas experiencias.
2. Deseo de plasmar la experiencia adquirida.
3. Pérdida del contacto con la realidad
4. "Jugar" combinando y recombinando la experiencia.
5. Toma de distancia
6. Relajación momentánea.
7. Análisis conductual
8. Quietud, introspección.

FUNCIONES DEL HEMISFERIO
DERECHO

- Sensibilización.
- Reflexión o meditación.
- Compromiso con el proceso personal.
- Inspiración, acción.
- Alejamiento.
- Toma de contacto con la realidad.
- Autoevaluación.
- Gestación o producción. (7)

Natalie Rogers por su parte, en sus apuntes sobre el curso "taller de creatividad", desde el punto de vista de la psicología humanista analiza así las fases del proceso creativo:

1. Apertura a nuevas experiencias.
2. Intencionalidad.
3. Compromiso con el proceso y con los materiales.
4. Explosión, retiro o toma de distancia.
5. Desprendimiento o alejamiento.
6. Análisis conceptual. (8)

Jonh Dewey, en cambio analiza el pensamiento creador en los siguientes términos:

1. Encuentro con la dificultad.
2. Localización y precisión de la misma.
3. Planteamiento de una posible solución.
4. Observación y experimentación.
5. Deducción de las consecuencias convenientes. (9)

De Hann y Havighurst distingue cinco periodos en la actividad creadora:

- Preparación
- Incubación
- Iluminación
- Inspiración
- Verificación⁽¹⁰⁾

Margarita Panza, considera que durante el proceso de -- creación el sujeto pasa por una etapa de confusión, en la que - la seguridad de lo conocido da paso a la incertidumbre de lo po sible.

Ella menciona las siguientes etapas:

- Etapa de confusión y ansiedad.
- Etapa de obsesión.
- Etapa de construcción.
- Solución a la necesidad generadora.
- Producción o frustración.⁽¹¹⁾

Erich Fromm, incluye en el proceso de creación la esperanza, los planteamientos éticos, cognoscitivos e históricos, estos elementos sirven para poder hacer frente en forma creativa a los distintos retos que plantean la ciencia y la técnica. Además de la fe y fortaleza, el coraje de decir no cuando es preciso.⁽¹²⁾

A partir de lo planteado por Poincaré (1975), nos señala las siguientes fases:

1. Fase de preparación: durante esta fase, el pensamiento -

creador se inicia a causa de la entrada en acción de un problema. Es el choque que se da entre la dificultad al sentir el problema y el equilibrio que prevalecía antes del conflicto.

2. Fase de incubación: Se caracteriza por una forma latente de actividad, es el momento en que actúa el subconciente y entran en función la imaginación y la fantasía.
3. Fase de Iluminación: Después de haber experimentado una especie de frustración viene la satisfacción rápidamente.
4. Verificación: La idea luminosa impulsa a elaborar, verificar y plasmar en algo concreto. (13)

De las fases antes mencionadas, la primera etapa suele ser la más larga, ya que se trata de acumular información y documentación. Es el momento de tomar conciencia de que se está creando en un campo dado.

Retomando el concepto de Whittaker acerca del pensamiento como sinónimo de resolución de problemas, H. Novaes (1971) coincide en dicho aspecto y además presenta varios modelos que han sido propuestos para la producción creativa y la invención. (14)

DEWEY	WALLAS	ROSSMAN
Dificultad sentida		Necesidad o dificultad observada.
Dificultad localizada y definida.		Problema formulado
	Preparación (información recogida) incubación (trabajo inconsciente procesándose)	Información disponible anotada.
Posibles sugerencias	iluminación (surgimiento de soluciones)	soluciones formuladas.
Consecuencias	Verificación (soluciones comprobadas y elaboradas)	Soluciones examinadas críticamente nuevas ideas formuladas.
Solución aceptada.		Nuevas ideas comprobadas y aceptadas.

Louis Rubin (1986) por su parte nos menciona cuatro fases en la resolución de problemas y pensamiento creativo, son las siguientes:

1. Descubrimiento del problema.
2. Procesamiento de la información.
3. Generación de ideas creativas.
4. Evaluación de ideas. (15)

Con la exposición de estos autores se llega a la conclusión de que ciertamente el proceso de pensamiento creativo es diferente en cada persona, pues cada una tiene experiencias diferentes, por lo tanto, vive de manera distinta el proceso crea

tivo, sin embargo, nosotros consideramos que existe un común de nominador (aunque no frecuente), es decir, el proceso es diferente pero la mayoría coincide en las siguientes fases:

- Apertura.
- Preparación.
- Incubación.
- Iluminación.
- Verificación.

Pero además de las fases que polémicamente pueden discutirse y que los distintos autores mencionan con nombres diferentes, se tiene en común en el proceso creativo, a la imaginación y a la fantasía, así como también la voluntad y el compromiso con la tarea que puede establecer el sujeto de manera personal con la búsqueda que inicia y ésta se manifiesta generalmente a través de la perseverancia.

Rimbaud dice,

"en toda su forma normal, la voluntad termina siempre en movimiento. En cambio, en los puramente contemplativos la imaginación permanece en el interior de su persona en un estado de elaboración deficiente sin materializarse en realizaciones prácticas". (16)

Al relacionarse la imaginación y la fantasía con la realidad y retomarse las experiencias pasadas del hombre, se tienen visualizaciones con las que se inicia el cuestionamiento -- acerca de algo, entonces empieza el proceso de pensamiento y comienzan a desarrollarse las cuatro fases antes mencionadas, pero todo esto va a estar ligado siempre a la voluntad y compromiso

con la tarea y serán éstos últimos los que permitan llevar al final el cuestionamiento inicial. El final, no siempre es equivalente a un producto o logro obtenido acertadamente, puede haber también frustración al no encontrarse lo que se quería obtener.

Lo anterior se puede esquematizar de la siguiente manera:

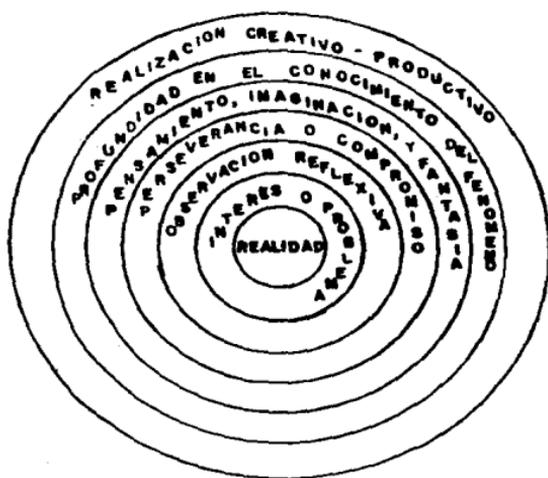


Fig. 5. Fases del proceso de pensamiento creativo.

3.2. PENSAMIENTO CONVERGENTE Y DIVERGENTE.

Existe gran variedad de teorías que explican el fenómeno de la creatividad humana, en la mayoría de ellas se relaciona a la creatividad con la producción de ideas originales y soluciones novedosas ante los problemas planteados, para explicar éstos nos basamos en la teoría de la creatividad de Guilford, sobre el pensamiento convergente y divergente.

Guilford menciona que el pensamiento convergente es aquel que termina en una sola respuesta correcta, éste representa el tipo de habilidades medidas por pruebas de inteligencia, que se refiere al proceso a través del cual el alumno maneja un gran número de factores y asociaciones y los organiza en combinaciones predecibles para obtener una respuesta correcta. (17) En el pensamiento convergente toda actividad mental está estrechamente analizada hacia una solución única, de tal manera que este pensamiento es conformista, prudente, riguroso y extremadamente estrecho.

Según Landsheere,

"este tipo de inteligencia es la del hombre disciplinado, rutinario y también la del estudiante modelo". (18)

Este pensamiento plantea interrogantes que se relacionan con hechos concretos y exigen respuestas específicas, por ejemplo: ¿Cuáles son los colores primarios?, ¿Cuántos lados tiene un cuadrado?. A estas preguntas hay solamente una respuesta.

En contraposición a este pensamiento se encuentra el pen

samiento divergente no existe una respuesta correcta, sino que se aceptan todas las soluciones que se imaginen para los problemas planteados, es decir, no existe una solución única, sino - que se buscan todas las soluciones posibles a una pregunta. Por ejemplo algunas preguntas que estimulen el pensamiento divergente pueden ser ¿Qué sientes cuando te elevas en un columpio?, - ¿Qué colores te hacen sentir triste?, ¿Cómo te sentirías si fueras de color verde?, ¿De qué color te gustaría ser?, etc.

"El valor de la pregunta divergente es que requiere que el alumno observe el problema desde muchos puntos de vista y participe en forma imaginativa, al responder la pregunta". (19)

El pensamiento divergente es el ideal para desarrollar el pensamiento creativo, para lograr esto es importante una buena motivación en el niño, además de contar con un ambiente muy particular que le permita al niño actuar con libertad, así también el maestro deberá proporcionar aquellos materiales que estimulen su creatividad, su imaginación y sus ideas novedosas y que no limiten su pensamiento; por ejemplo:

- Un libro para colorear figuras desarrolla su pensamiento convergente. No hay imaginación en el niño, todo está dado.
- Hojas y algunos lápices de colores desarrollarán su pensamiento divergente, desarrollará su imaginación, su sensibilidad, lo que hará que sus trazos sean más significativos.

Como podemos apreciar la convergencia y la divergencia - son dos formas de pensamiento muy distintas, pues desarrollan - capacidades, habilidades y aptitudes muy diferentes.

Preocupados en el tema Guilford y Lowenfeld realizaron es- tudios sobre creatividad, uno con enfoque científico y el otro con un enfoque artístico y coincidieron sus resultados al obte- ner ocho criterios de la creatividad a los cuales denominaron - componentes psíquicos del pensamiento divergente y son los si- guientes:

1. La sensibilidad para con los problemas.
2. La facultad de permanecer en estado de receptividad.
3. La movilidad o poder de adaptarse rápidamente a nuevas situaciones, a actuar eficazmente frente a los cambios.
4. Originalidad.
5. La aptitud de transformar y redeterminar.
6. El análisis o facultad de abstracción.
7. Síntesis.
8. La organización coherente. (20)

Estas características fueron consideradas por ambos auto- res como los criterios de medida que distinguen a los individuos creadores de los no creadores. Como consecuencia Lowenfeld con- sidera los resultados de este estudio como "algo particularmen- te importante" desde el punto de vista de la educación, ya que actualmente se sabe que cuando desplegamos las fuerzas creati- vas en el terreno artístico, al mismo tiempo las desplegamos en el científico y en general en el humano. (21)

Por otra parte Guilford propone su Modelo Tridimensional

de su Estructura del Intelecto, en el cual se apoya el desarrollo de su teoría, se basa en la estructura del entendimiento - que analiza desde tres vertientes:

- Operaciones
- Contenidos
- Productos.

En este modelo, las operaciones son los tipos más importantes de actividades intelectuales o de procesos que una persona hace con los materiales o la información que se le brinda.

La primera de esas operaciones es la *cognición*, incluye - el descubrimiento, la conciencia, el conocimiento, la comprensión o el entendimiento. El segundo, es la *memoria*, se refiere a la retención o almacenamiento con un cierto grado de disponibilidad de la información.

La tercera es el tipo de *pensamiento o producción divergente* que consiste en engendrar nueva información a partir de - una información dada y en la que el énfasis se hace sobre la variedad y cantidad que proceden de la misma fuente.

La cuarta es la *producción o pensamiento convergente* que consiste en engendrar información en donde el énfasis se basa - en unos productos únicos o aceptados de una manera convencional (la información dada termina completamente la respuesta).

La quinta operación, es la *valoración*, esto es el tomar - decisiones o el hacer juicios respecto a la corrección, adecua-

des múltiples y algunos tipos de pensamiento que teóricamente toman parte en la conducta creadora.

En general, puede decirse que cualquiera que sea el enfoque o teoría bajo la cual se estudie la creatividad, el factor común es la divergencia de ideas, soluciones, explicaciones, usos, etc. Por lo tanto, la diferencia que hay en los niveles de creatividad puede explicarse a partir de las experiencias que el sujeto haya tenido en su medio ambiente y que éstas favorecieran el desarrollo de la capacidad divergente, lo cual implica que la educación que el sujeto haya recibido tenga una disciplina, sin que ésta llegue a la restricción y represión de sus inquietudes e impresiones.

Enseguida presentamos un ejercicio en el que puede verse la divergencia del sujeto creativo: ⁽²⁴⁾

(Ver figuras 7, 8, 9 y 10)

A tres niños se les presentó la figura (a).- Ejercicio, - con la finalidad de que desarrollaron el pensamiento divergente, utilizando su imaginación y así producir respuestas fuera de lo común.

Para la aplicación de este ejercicio podemos utilizar la propuesta de Taylor "Talentos Múltiples" que consiste en darle al niño el contenido, en este caso son algunas líneas muy sencillas o los semicírculos. Las instrucciones que recibirá el niño son:

1. Piensa en muchas ideas.

El modelo tridimensional que propone Guilford, (23) es posteriormente retomado por Getzels y Jackson quienes usaron cinco medidas diferentes de creatividad en sus investigaciones, y son las siguientes:

1. Asociación de palabras
2. Uso de las cosas
3. Formas ocultas
4. Fábulas
5. Composición de problemas.

La evaluación de las pruebas antes mencionadas, se lleva a cabo a partir de los criterios de evaluación considerados por Guilford, entre los que incluye la divergencia en las respuestas obtenidas y se evalúa la elaboración, fluidez, flexibilidad y originalidad.

Torrance en cambio para medir la divergencia en la respuesta de las personas utiliza test que están hechos con base en preguntas y adivinanzas, test para mejorar el producto, test de usos inusitados, y un test de imposiciones; su batería contiene también un test de composición de retratos, test de figuras incompletas, y el de las figuras paralelas. La puntuación de los test depende de los siguientes cuatro criterios: la fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y detalle, así como especificidad de las respuestas.

Tanto Torrance como Getzels y Jackson, en la elaboración y evaluación de sus test de identificación de la creatividad, exigen la producción de soluciones divergentes, de posibilidad-

2. Piensa en diferentes ideas.
3. Piensa en ideas fuera de lo común.
4. Añade algo a tus ideas para mejorarlas.

Como podemos darnos cuenta el niño 1 y 3 desarrollaron su creatividad, el niño 2 no logró desarrollar el pensamiento divergente.

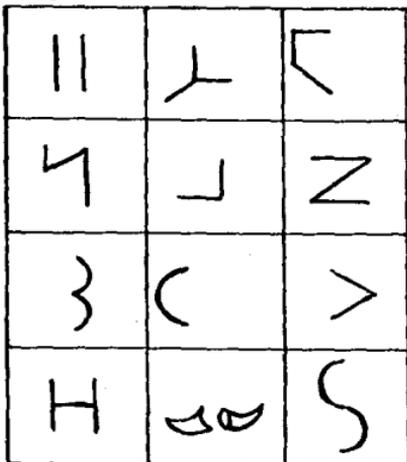


Fig. 7. a).- Ejercicio

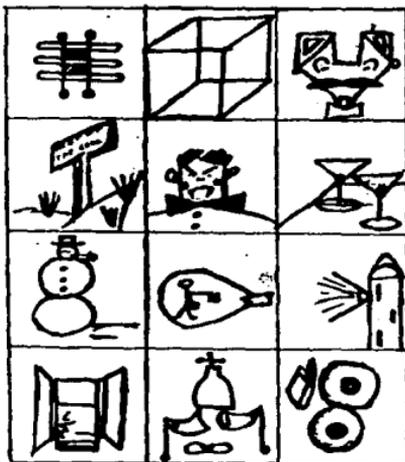


Fig. 8. Niño 1

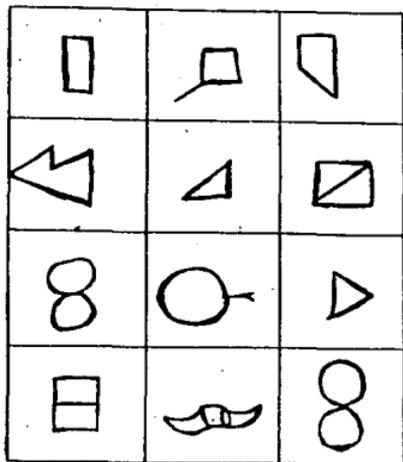


Fig. 9. Niño 2



Fig. 10. Niño 3

N O T A S (CAP. 3)

1. TELFORD, W. Charles y SAWREY, M. James. "El individuo excepcional", p.p. 143.
2. WHITTAKER, James O. "Psicología", p.p. 397.
3. VIGOSKI, L. S. "La imaginación y el arte en la infancia", - p.p. 39.
4. VIGOSKI, op. cit., p.p. 40.
5. MANOSEVITZ, Martín y FLING, Sheila, "Imaginary Companions - in young children: relationships with intelligence creativity and writing ability", p.p. 74.
6. AUSUBEL, et. al. "Psicología Educativa", p.p. 492.
7. SEFCHOVICH, Galia y WAISBURD, Gilda. "Hacia una pedagogía de la creatividad", p.p. 39.
8. ROGERS, Natalia. "Taller de la creatividad", citado en SEFCHOVICH y WAISBURD, p.p. 40.
9. DEWEY, John. Citado en SEFCHOVICH y WAISBURD, op. cit., -- p.p. 40.
10. DEHANN y HAVIGHURST, citado en SEFCHOVICH y WAISBURD, op. cit., p.p. 40.
11. PANZSA, Margarita. citado en Perfiles Educativos Núm. 32, - p.p. 32.
12. FROMM, Erich, citado en Perfiles Educativos Núm. 32, p.p. 32.
13. POINCARÉ, citado en VALERO, José. "Educación Personalizada", p.p. 83.
14. NOVAES, H. María. "Psicología de la aptitud creadora", p.p. 35.
15. RUBIN, Louis. "Desarrollo integral del escolar", p.p. 79.
16. RIMBAUD, citado en VIGOSKI, L. S. "La imaginación y el arte en la infancia", p.p. 43.

17. GUILFORD, citado en CRUICKSHANK. "Psicología de los niños y jóvenes marginales", p.p. 566.
18. LANDSHEERE, citado en GLOTON y CLERO. "La creatividad en el niño", p.p. 35.
19. GUILFORD, citado en LOWENFELD. "Desarrollo de la capacidad creadora", p.p. 52.
20. GUILFORD y LOWENFELD, citado en GLOTON y CLERO. "La creatividad en el niño", p.p. 39.
21. GUILFORD y LOWENFELD, op. cit., p.p. 39.
22. CRUICKSHANK, William M. "Psicología de los niños y jóvenes marginales", p.p. 568.
23. GUILFORD, citado en CRUICKSHANK, W. H. "Psicología de los niños y jóvenes marginales", p.p. 570.
24. BARRON, F. citado en TOLEDO, Víctor M. "Del conocimiento a la creatividad", p.p. 69.

CAPITULO 4

CARACTERISTICAS DEL NIÑO SOBREDOTADO CON PENSAMIENTO CREATIVO

La personalidad del individuo de gran capacidad de creación constituye uno de los más importantes aspectos de la investigación.

La postura más conocida es la que consiste en ver al niño sobredotado como un individuo que se haya en posición de un baje de conocimientos más amplios y que está en condiciones de realizar actos complejos antes que otros niños de su misma -- edad. (1)

De hecho es frecuente que el niño sobredotado regna características que permanecen ocultas y que sólo se utilizan cuando el caso así lo requiere.

Específicamente el niño sobredotado con pensamiento creativo se considera a aquél que cuenta con una elevada creatividad que posee la capacidad intelectual mínima (C.I. de 115), además de un factor complementario, en este caso es la capacidad - divergente.

Enseguida se describen las características más importantes del niño sobredotado con pensamiento creativo, de acuerdo a la opinión de diversos autores.

HERTZ (1980) (2):

- Realizan buenos negocios, son intuitivos, conocen sus propias limitaciones y son capaces de superarlas.
- Hay fluidez y flexibilidad en su --pensamiento.
- Son independientes y ofrecen res---puestas inesperadas y hasta absurdas.
- Visualiza mentalmente, tolera la ambigüedad e incertidumbre.

CARROLL (1940);
HOLLINGWORTH (1942);
ASOCIACION NACIONAL DE
EDUCACION (1960) (3)

- En la solución de problemas ofrecen salidas poco comunes e inteligentes.
- Son inconformes, no se interesan --por los detalles, no temen ser diferentes.

ABDEL-SALON (1963) (4)

- Son demasiado libres, metódicos, --confiados, despreocupados y de capacidad variable con tendencia a la -excitación y depresión.

ASOCIACION DE NIÑOS SO-
BREDOTADOS DE VALLEY.
(5)

- El niño crea más cuando sus padres se unen a la representación simbólica motivándolo.
- Muestran gran curiosidad por muchas cosas, hacen preguntas constantemente.

ELLIGNOR (1964). (6)

- Acuden con más frecuencia a las bibliotecas.

DAVIS Y RIMM (1977). (7)

- Tienen el hábito de pensar creativamente.
- Tienen serios rasgos de idealismo y reflexión.

- Experimentan ansiedad al exponerse a nuevas actividades (ser hipnotizado, aprender a volar, trepar una montaña, explorar una ciudad nueva) o incorporarse con entusiasmo a problemas que despiertan sus intereses y desafían sus inquietudes.
- Cuando son niños manifiestan su energía creadora, construyendo juguetes, juegos y obras manuales. En el niño la falta de juguetes caros y materiales de juego contribuyen a su habilidad para improvisar con materiales comunes.
- Sus ocupaciones favoritas son poco comunes como coleccionar huesos de caballo o telarañas.
- Están dispuestos a estudiar un problema de pies a cabeza, para pensar en fantásticas posibilidades de solución.
- Presentan elevada creatividad en movimientos, baile y otras actividades físicas.
- Los niños creativos en pintura tienen mayor profundidad de sentimientos y una mayor aproximación a las tonalidades emotivas básicas.
- No se inhiben para expresar opiniones en ocasiones son radicales, y tenaces.
- No se inhibe ante los riesgos, es aventurero, contemplativo y valiente.

GETZELS Y JACKSON, GOWAN
 Y DEMOS (1964);
 TORRANCE (1965);
 VILLARS (1957).⁽⁸⁾

GUILFORD. (9)
KUBIE (1958) (10)

- Su pensamiento es divergente
- Su creatividad requiere de reflexión e inteligencia, para emitir varias ideas y seleccionar entre ellas.

GOWAN (1971). (11)

- Los más creativos tienen confianza en sí mismos. Frecuentemente asisten a galerías de arte y a museos.

TERMAN Y MONOSEVITZ. (12)

- Cuando es pequeño crea mayor número de compañeros de juego imaginarios.

TORRANCE (1962);
GOWAN (1971);
GETZELS Y JACKSON (1962).
(13)

- Tienen ideas descabelladas y gustan de jugar con ellas de manera poco común.
- El creativo corre los límites y rompe con ellos.
- Redefine o extiende los usos que pueden tener los objetos o ideas comunes.
- El inventor combina los objetos de manera tal que llega a crear ideas y objetos esencialmente nuevos a partir de otros ya existentes.
- Cuestiona o rechaza las premisas en que basan los principales supuestos contemporáneos y al hacerlo reestructura la visión de la realidad.

EISNER. (14)

- Muestran numerosos y extraordinarios intereses artísticos y estéticos.

TORRANCE. (15)

- Suelen interesarse profundamente por problemas teóricos y estéticos y tienden a ser individuos - sumamente intuitivos e introvertidos.
- Aceptar el desorden, es atraído - por lo misterioso, juguetón, le gusta jugar con sus ideas y éstas son fuera de lo común, es emocionalmente sensible, siempre haya - fallas en todo, tiene un gran espíritu de contradicción, es valiente y afronta los riesgos y -- tiene energía de sobra.
- En los creativos predomina el funcionamiento del hemisferio cerebral derecho que procesa la imaginación no linealmente de manera - simultánea, tratando con diferentes variables y clases de información.
- Demuestra un gran sentido del humor.
- Siente una imperiosa urgencia de explorar y crear. Cuando se le - ocurren ideas las pone a prueba y modifica la necesidad de comunicar sus ideas y el resultado de - sus pruebas.
- Los altamente creativos tienen -- gran energía y fuerza física.
- Son activos, participan en organizaciones, son confiados, aceptan

nuevas experiencias; tienen preferencia por la complejidad y evitan lazos emocionales estrechos, creen en los espíritus y otros sucesos místicos.

TORRANCE. (16)

- Los niños de ciudad sobrepasan a los niños de campo en medidas verbales más no en fluidez de figuras y en originalidad.
- Los niños de campo son más capaces de ejecución creativa porque su vida es más rica en experiencias; dominan mejor su música, el ritmo, el baile, la expresión corporal, el humor y la sensibilidad.

RENZULLI. (17)

- El individuo creativo es perseverante y comprometido con la tarea que emprende.
- Trabaja sobre un interés específico.

Finalmente Torrance y Col., consideran confiables las siguientes características claves:

1. Fluidez mental
2. Curiosidad e investigación
3. Flexibilidad de pensamiento y originalidad
4. Sensibilidad ante los problemas
5. Redefinición
6. Conciencia de sí mismo
7. Originalidad
8. Capacidad de percepción, juicio, imaginación y creación.

9. Aprovechamiento de los errores.
10. Amplitud y riqueza de enfoques o puntos de vista. (12)

A estas características podemos añadir también la fluidez en la asociación de ideas y la voluntad que el sujeto tenga movido por un interés particular.

Cabe aclarar que las características antes enlistadas son producto de la revisión bibliográfica amplia que se llevó a cabo, y que nosotros podemos interpretar tomando en cuenta las diferencias contextuales, de raza, alimentación, clima, etc.

En la caracterización que Torrance da, refiriéndose a los negros y los blancos, enfatiza en los recursos económicos y posibilidades materiales que el niño tenga como estímulo para el desarrollo de sus habilidades. En este caso, la carencia de re cursos materiales hacen que el niño de campo tenga que improvisar sus juegos con otros materiales, lo que hace que favorezca su habilidad de imaginación y ejecución. En el caso de los niños que viven en ciudad, Torrance nos dice que sobresalen en habilidad verbal, ésto es porque si el medio ambiente favorece la comunicación del niño con la gente que le rodea, es más fácil - que el niño tenga un amplio vocabulario y que por contar con juguetes más complicados y mecanizados, sus juegos se limiten a - la observación y por lo tanto su capacidad de ejecución esté menos desarrollada.

Como podemos ver los diferentes autores revisados, ponen especial énfasis en aspectos distintos, sin embargo también es

aceptable reconocer que esta caracterización no puede considerarse inflexible, ni mucho menos que el niño creativo deba tener todas las características enlistadas, puesto que tal como lo menciona Renzulli, el niño manifiesta su creatividad de forma idiosincrática, por lo que cada uno con su estilo personal es de manera diferente.

La caracterización antes mencionada nos sirve para tener una idea clara de las diferencias que existen entre los niños con capacidad sobresaliente en creatividad, de las mayorías. Esta caracterización ha podido hacerse con base en los estudios que se han realizado sobre los genios y figuras más sobresalientes y que por lo mismo se han podido identificar a muy temprana edad; lo más importante es el de no perder de vista, que es la influencia del medio ambiente la que posibilita y en ocasiones puede obstaculizar el desarrollo de las potencialidades del sujeto creador.

NOTAS (CAP. 4)

1. Gran Enciclopedia de la Psicología. "Los niños sobredotados" p.p. 228.
2. JERTZ, Loraine. "¿Qué es ser sobredotado?", p.p. 10.
3. CARROLL, Hollingworth, Asociación Nacional de Educación, -- citado en ESPINOZA Correa, Martha Leticia, p.p. 147.
4. ABDEL-Salan, citado en ESPINOZA Correa, p.p. 147.
5. Asociación de Niños Sobredotados de Valley, citado en ESPINOZA Correa, p.p. 148.
6. ELLINGOR, citado en ESPINOZA Correrera, p.p. 149.
7. DAVIS y RIMM, citado en ESPINOZA Correa, Martha Leticia, - p.p. 150.
8. GETZELS y Jackson. Citado en RENZULLI Joseph and others. "Teacher identification of superior students", p.p. 120.
9. GUILFORD y otros. "Creatividad y Educación", p.p. 25.
10. KUBIE (1958), citado en ESPINOZA Correa, "Características, problemática y perspectivas educativas del niño sobredotado", p.p. 150.
11. GOWAN (1971), citado en ESPINOZA Correa, op. cit., p.p. 151.
12. TERMAN, citado en SCHEIFELE, Marian. "El niño sobredotado - en la escuela común", p.p. 21.
13. TORRANCE y otros, citado en RENZULLI, Joseph and others -- "Teacher identification of superior students", p.p. 213.
14. EISNER, citado en GUILFORD y otros, "Creatividad y Educación", p.p. 35.
15. TORRANCE, E. Paul. Citado en RENZULLI Joseph and others. "Teacher identification of superior students", p.p. 213.

16. TORRANCE E. Paul; citado en ESPINOZA Correa, Martha Leticia, "Características, problemática y perspectivas educativas del niño sobredotado", p.p. 150.
17. RENZULLI, "Teacher identification of superior students".
18. TORRANCE y Col. citado en GUILFORD et. al. "Creatividad y Educación", p.p. 20.

CAPITULO 5

ATENCION AL NIÑO SOBREDOTADO CON PENSAMIENTO CREATIVO EN MEXICO

Después de haber revisado las diferentes concepciones que existen del sobredotado, sus características, las diferentes teorías acerca de creatividad y el proceso de pensamiento creativo es importante enterarnos que sucede con el sobredotado en nuestro país. Las interrogantes que intentamos responder con el presente capítulo son las siguientes:

¿En México habrá sobredotados?, ¿Quién se preocupa por ellos?, ¿Tienen derecho a algún tipo de atención?, ¿Existen instituciones que proporcionen atención al sobredotado?, ¿Son particulares o públicas?, ¿A qué organismo le corresponde proporcionar esta atención?, si es que existe una institución pública ¿Cuál es?, ¿Cómo funciona?, ¿Tiene fundamentos teóricos?, ¿Cómo es su proceso de identificación? y lo principal ¿Cómo es la atención que se les da a estos niños?.

Antes de dar respuesta a estas preguntas es importante dar alguna información general para adentrarnos al tema.

5.1. GENERALIDADES

Analizar el desarrollo de la creatividad en los niños de nuestra cultura mexicana no es nada fácil, pues en nuestro país poco se ha trabajado en esta área. Es por ésto que tenemos -- que retomar las aseveraciones de algunos autores extranjeros -- (Torrance y Rogers) para adentrarnos en el tema y entender así la necesidad de crear instituciones educativas especiales que -- atiendan a los niños mexicanos sobredotados-creativos.

Torrance (1962-1965), se interesó particularmente en el -- desarrollo de la creatividad y estudió las pautas de desenvolvimiento en todos los grados de la escuela elemental. (1)

A través de los estudios realizados por Torrance se comprobó que los niños creadores en sus primeros años de vida escolar se caracterizan por tener ideas absurdas y malas en relación a los niños de su edad. Los niños que siguió Torrance, -- eran considerados por sus maestros como niños excéntricos o extraños, estos niños poco después aprenderán por su propia necesidad a guardarse sus ideas, de tal manera que su originalidad no salga a flote. Finalmente aprenderán a comportarse conforme a las exigencias convencionales de la escuela y de todo el medio en el que se desenvuelven. (2)

Con esta experiencia de Torrance se prueba que los niños creativos son relegados por la sociedad, principalmente por el medio escolar en el que se desarrollan y que no percibe que la capacidad creadora que poseen estos niños, beneficia a toda la

sociedad con sus invenciones y creaciones. Esta situación ocasiona que el niño creador se vea limitado en su desarrollo creativo y que sea poco valorado como sujeto creador.

Rogers (1959), enumeró dos condiciones que son favorables a la actividad creadora, las llamaba "seguridad psicológica" y "libertad psicológica".⁽³⁾ Donde se considera que la aceptación del individuo por la sociedad conduce a su seguridad psicológica.

Cabe aclarar que en algunas sociedades se acepta poco a estos niños debido a las características e inquietudes que presentan y que en un momento determinado fastidian y molestan a quienes les rodean, esta situación regularmente sucede cuando los niños evidencian a sus mayores y los hacen quedar mal ante los demás.

Seguidamente y conforme pasa el tiempo surgen experiencias, que obligan al individuo creador a tomar conciencia del papel restrictivo que tiene dentro de su sociedad, desviándose éstos de las normas culturales y sociales, tanto en sus nuevas ideas como en su comportamiento, debido a que su creatividad - los hace actuar y ser diferente a los demás.

Por otro lado también existen las sociedades que proporcionan la libre actitud de cualquier individuo, aceptando así sus conductas desviadas de la norma, dejándolo actuar con toda la libertad posible y valorando al individuo creador. Este ideal de sociedad le facilita al individuo creador un ambiente

educativo libre y propicio para desarrollar su creatividad, - aceptándolo tal como es. En este ambiente el individuo creador adquirirá su libertad psicológica que a la vez proporcionará una seguridad psicológica, disminuyendo así su grado de ansiedad y logrando con ésto que el individuo se encuentre en un ambiente confortable y libre, en el cual desarrolle toda su capacidad y potencialidad creadora.

Roger (1959), menciona que un individuo creador, libre y seguro psicológicamente presenta las siguientes características:

1. Es capaz de aceptarse a sí mismo como es, sin temor - de que se burlen de él o lo ridiculicen.
2. Puede dar al menos expresión simbólica a sus impulsos y pensamientos, sin tener que reprimirlos, deformarlos u ocultarlos.
3. Puede manejar las percepciones, los conceptos y las - palabras a manera de juego y en formas poco comunes - sin sentirse culpable.
4. Ve lo desconocido y lo misterioso como un reto serio que afrontar o como un juego. (4)

Considerando lo anterior, concluimos que para promover y conservar el pensamiento creativo, se le debe proporcionar al niño el ambiente necesario que le permita actuar libremente y sin ninguna clase de restricción. Este ambiente necesario pa-

ra el niño sobredotado con pensamiento creativo debe abarcar -
varios sectores, entre los más importantes se encuentran: el -
familiar, el social y el educativo.

Como vimos en capítulos anteriores el ambiente es un fac
tor determinante en el sobredotado, pues éste influye en el de
sarrollo del pensamiento creativo. Ahora pasaremos a revisar
como se desarrolla este pensamiento en México.

5.2. ATENCIÓN AL SOBREDOTADO EN MÉXICO

Diversos países han contemplado la posibilidad de proporcionar al niño sobredotado la adecuada atención, pues consideran que éste es un derecho legal de todos los niños, opinión que apoyamos, pues es de vital importancia desarrollar y motivar las áreas de talento y pensamiento del niño creativo, con planes, proyectos o programas educativos que cubran sus necesidades.

Hasta este momento los países más interesados en atender a los niños sobredotados (su interés ha permitido obtener grandes alcances en este nivel educativo) son la U.R.S.S. y E.E. - U.U. que rescatan a todos los sobredotados, para el desarrollo de su ciencia y tecnología, asegurando así el futuro de una sociedad moderna y avanzada. Desde otro punto de vista, encontramos que esta situación tiene un trasfondo político y social que consiste en captar a todos los seres excepcionales que muestran capacidades sobresalientes y brillantes para desarrollar y dirigir su sociedad y no sólo a su sociedad, puesto que las máximas potencias intentan controlar a la humanidad completa, es decir, contar con los mejores hombres para desarrollar su ciencia y mantener el poder.

En México son pocas las instituciones que motivan y desarrollan las capacidades y talento del niño sobredotado, pareciera ser que muy pocos están interesados en integrar estos niños a un ambiente escolar, familiar y social adecuado, de ahí

que consideremos que la atención a los sobredotados es insuficiente, ésto se debe a que no existe interés por parte del Estado en legalizar la educación a sobredotados; encontramos que en el artículo 3o. Constitucional se alude al derecho (aunque restringido) a la educación que el Estado debe otorgar a todos los mexicanos, aquí se establece "la educación democrática con igualdad de oportunidades para todos". En nuestra sociedad este derecho está limitado, pues si no existe la atención suficiente para niños con deficiencias, mucho menos aún para los niños sobredotados, la carencia de este servicio es un reflejo de la situación social y económica del país.

Dentro de las instituciones que atienden al niño sobredotado mexicano encontramos las siguientes:

- Colegio Americano y Colegio Israelita.- Por ser instituciones privadas se centran en la atención a cierto nivel socioeconómico (alto); lamentablemente el tipo de educación que proporcionan no puede ser extensivo a todos los sectores de nuestra sociedad.

- Universidad de las Américas.- Se localiza en la Ciudad de México. En 1980 organizó un encuentro sobre el niño sobredotado en donde participaron eminentes psicólogos (extranjeros) especializados en el tema. Este evento logra concientizar y motivar a los padres de familia de los sobredotados, de tal manera que valoraron la importancia de dar una educación especial a sus hijos, creando una Asociación que permite com-

prender y educar en la medida de lo posible a los niños que presentan características sobresalientes. Los padres de familia - de esta institución privada reciben orientación profesional para atender las necesidades de sus hijos.

- Centro de Capacitación y Asesoría Pedagógica en Creatividad y Expresión (CASPE).- Se encuentra en la Ciudad de México y está dirigido por Galia Sefchovich y Gilda Waisbord, desde 1982 el CASPE realiza investigaciones con niños creativos y desarrolla su creatividad.

- Investigación y Desarrollo Educativo de Occidente, A. - C. (IDEO), en la Ciudad de Guadalajara.

- Instituto John F. Kenedy, en Querétaro.

- Asociación Mexicana de la Creatividad (AMECREA), 1985.- Esta institución fué inaugurada en la Ciudad de México por ahora su director Mauro Rodríguez Estrada, quien tiene el firme propósito de educar y desarrollar pacientemente la creatividad en el individuo.

- Centro Experimental para la Atención de Inteligencia Sobredotada (CEPAIS, A.C.), dirigida por el Lic. Ricardo Vargas Zepeda en la Ciudad de México.- Este centro tiene como objetivos detectar, evaluar y aprovechar las potencialidades de los sobredotados, así como satisfacer sus intereses y necesidades. Además capacita a padres, educadores y psicólogos interesados en el tema. Este centro funciona con la ayuda económica de asociaciones civiles, entre las que se encuentra el Club de Rota--

ríos.

- Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), -- ubicada en el D. F.- En esta institución existe un proyecto de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), el cual se pasará a describir posteriormente, pues por considerar a esta institución como un organismo del Estado es importante mencionar sus orígenes.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL

El 18 de diciembre de 1970 se establece por decreto presidencial la creación de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.).

Se dice que esta institución es producto del esfuerzo -- que desde hace muchos años se intentaba conseguir para la atención especial a niños atípicos, que hasta entonces eran marginados por la sociedad en general.

Por otra parte, se abrió una posibilidad institucional -- para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentadas en educación especial, significó un hecho -- importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países que de acuerdo con las recomendaciones de la U.N.E.S.C.O. reconocen la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general. (5)

El decreto de esta creación, establecía que a la Dirección General de Educación Especial dependiente de la Subsecre-

taría de Educación Especial Básica, correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos y la formación de maestros especialistas. (6)

Durante el período de 1970 a 1976, la profesora Odalmira Mayagoitia se encargó de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), en donde se pusieron en práctica los primeros grupos integrados y el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) y algunas coordinaciones.

De 1976 a 1978, la profesora Guadalupe Méndez Gracida ocupó el cargo de directora de la D.G.E.E. y consolidó toda la obra de su antecesora.

En diciembre de 1978, la Doctora Margarita Gómez Palacio se hace cargo de la D.G.E.E. Entre sus investigaciones y creaciones en Educación Especial encontramos la realizada acerca de los niños sobredotados en 1980.

Durante los años de 1980-1982 y bajo la dirección de la Doctora Margarita Gómez Palacio el departamento de Investigación de la D.G.E.E. realizó un estudio acerca de la adaptación y estandarización de una prueba de capacidad intelectual que proporcione el potencial aproximativo de aprendizaje de niños mexicanos de 5 a 16 años, SOMPA, Sistema Evaluativo Multilateral y Pluralístico.

Este sistema apunta a resolver uno de los problemas que enfrenta actualmente la educación especial, el cual es la ausen-

cia de instrumentos de medición de la capacidad intelectual -- adecuada estandarizada a la población mexicana. (7)

El instrumento se aplica en México con la finalidad de - determinar el potencial aproximado de aprendizaje de los niños de 5 a 16 años que asisten a las escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La prueba poseía un enfoque multicultural que permite -- reunir los datos referidos a juicio crítico, conceptualización verbal, pensamiento lógico, habilidad motora, memoria, distrac-- tibilidad, ansiedad, oportunidades socioculturales y adapta-- ción social. (8)

Con la aplicación del SOMPA se descubrieron nuevas for-- mas de calificación estandarizadas para la población del Dis-- trito Federal de la Escala de Inteligencia WISC-RM, el cual - fué utilizado como el instrumento capaz de identificar y eva-- luar a los niños con capacidad intelectual "Muy superior" (C.I. total de 130 puntos o más), que presentan nuestros niños mexi-- canos, logrando con ésto la exclusión de todo rasgo de otra - cultura que no fuese la nuestra.

En esta investigación realizada por la D.G.E.E. se apli-- có la Escala de Inteligencia WISC-RM para detectar a niños (am-- bos sexos) con un C.I. "Muy Superior", con edades de 6 a 9 años y con un promedio de calificaciones mayor de 8, que se encontra-- ban en escuelas de la SEP del Distrito Federal, en 2o. y 3o. - grado de primaria, durante el ciclo escolar 82-83.

Del anterior estudio se obtuvieron los siguientes resultados:

- Existen en las escuelas de la SEP niños con un potencial superior.

- Estandarización del Instrumento de Evaluación WISC-RM para niños mexicanos.

- Las calificaciones no son un medio para determinar si un niño posee una inteligencia, promedio, superior o muy superior, éstas sólo son un medio para detectar la posibilidad de sobredotación en una persona.

- Así como tampoco deben tomarse en cuenta como absoluta la opinión de los maestros acerca de la inteligencia de los niños, sino que deben de considerarse todos los aspectos posibles como: opiniones, calificaciones, pruebas, desenvolvimiento, capacidades, aptitudes, etc.

- No es posible realizar estas evaluaciones en todas las escuelas públicas y en todos los años escolares para detectar inteligencia "Muy Superior", para lo cual la Dirección General de Educación Especial sugiere lo siguiente:

1. Tomar a los niños con calificaciones y promedio de diez, en años anteriores y recopilar la opinión de su maestro actual acerca de sus habilidades cognitivas.
2. Elegir a los niños que cursan el grado escolar con un año de anticipación.

Revisando estos resultados y tomando conciencia de la -- problemática del sobredotado, la D.G.E.E. elaboró un proyecto especial para la detección y educación del niño sobredotado, - que se encuentra aún en proceso llamado "Proyecto CAS", aten-- ción a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Dicho proyecto aún experimental, tiene como uno de sus - objetivos principales, desarrollar el pensamiento creativo-pro- ductivo, con la finalidad de crear y llegar a la resolución de problemas reales a través de la realización de proyectos de in- vestigación.

Este proyecto empieza a funcionar en el año de 1985, en la Casa Hogar No. 10 del D.I.F., aplicando la propuesta de Cal- vin Taylor "Talentos Múltiples". Posteriormente, se logra lle- var este servicio a las escuelas públicas, cabe aclarar que no todas las escuelas tienen este servicio, pues el proyecto re-- quiere de ciertas condiciones que le permitan al maestro traba- jar con los niños sobresalientes, estas condiciones son:

1. La aceptación del proyecto y del aplicador en la escuela, esto es la disponibilidad por parte de autoridades educati- vas, como son: el inspector de zona, el director de la es- cuela, los maestros de los grupos regulares, y los padres de familia.
2. Contar con un espacio dedicado para el grupo especial de - sobresalientes, es decir, la escuela proporcionará un sa- llón definitivo y exclusivo para el grupo.

Estas dos condiciones han obstaculizado que el proyecto - se amplie en la mayoría de las escuelas públicas, pues no todas cuentan con un salón disponible y con la participación y apoyo de maestros y directivos.

Pese a estos inconvenientes el proyecto se aplica en casi todas las delegaciones del D. F. (Ver figura 11), haciendo un total de 36 escuelas, en éstas son atendidos aproximadamente - 5,800 alumnos regulares, de los cuales 821 alumnos son CAS.

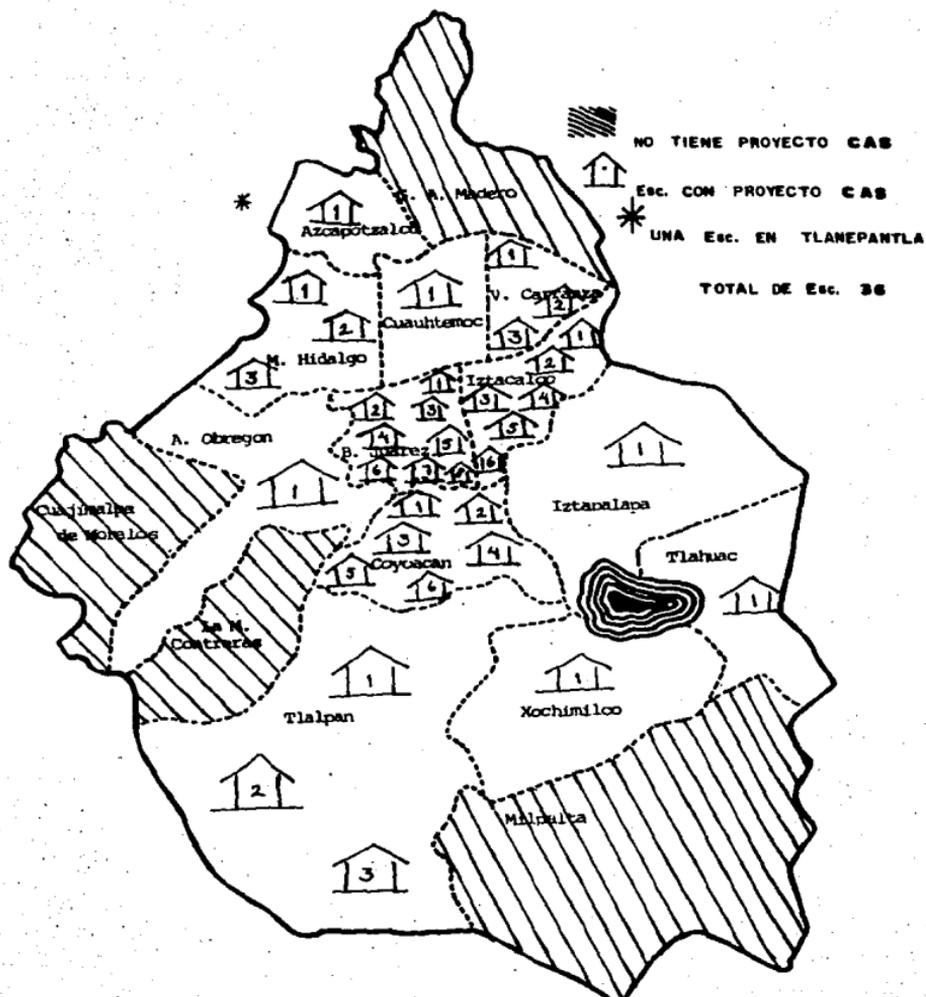


FIG. 11 Proyecto CAS en el D. F. Delegaciones y número de escuelas

Además del D. F. existen 12 Estados de la República Mexicana que cuentan con el proyecto CAS. (Ver figura 12).



FIG. 12 Proyecto CAS en la República Mexicana (Estados y fecha de inicio) * D. F. 1985 Casa Hogar No. 10 1986 Escuelas Públicas

El proyecto que se aplica en estas escuelas públicas se -
basa en la teoría de Renzulli "Modelo Triádico de Enriquecimie
nto de Apertura Permanente" y en la teoría de Taylor "Talentos -
Múltiples". La unificación de estas teorías ha permitido la --
creación en la D.G.E.E. del "Modelo Triádico de Apertura Perman
ente", a través del llamado proyecto CAS (Capacidades y Aptitud
es Sobresalientes) con el cual se intenta desarrollar procesos
y habilidades que en determinado momento se puedan aplicar a -
la resolución de problemas reales con la finalidad de hacer pe-
queños investigadores. Aquí se aplican procesos y procedimient
os de identificación y atención, que consisten en una serie de
acciones llevadas a cabo para seleccionar a los niños sobresal
ientes-creativos de entre la población en general, ésto no --
quiere decir que exclusivamente se trabaje con niños sobresal
ientes, sino que se atienden a algunos grupos regulares; se--
gún los grados con que se trabaje, pues el modelo permite desar
rollar las habilidades en el ser humano y no se limita a trabaj
ar sólo con aquellas personas que ya tienen esas habilidades,
que es lo que hacen otros programas de atención a niños sobredot
ados.

La D.G.E.E. conoce la responsabilidad que tiene por lo -
que pone especial énfasis en la selección de estos niños para -
su posterior atención, siendo ésta muy cuidadosa para determin
ar que niño puede ingresar al grupo CAS.

Primeramente para considerar a un niño como niño CAS, deb
erá cumplir con tres aspectos importantes e inseparables que -

continuamente aparecerán en el proceso de identificación de -
Apertura Permanente y en todo el Modelo Triádico.

1. HABILIDAD ARRIBA DEL PROMEDIO. Qué tanto lee o estudia el niño sobre temas relacionados con el área de interés con respecto a sus compañeros.
2. COMPROMISO CON LA TAREA. Qué tanta capacidad tiene el niño para concentrarse e involucrarse en tareas relacionadas con el área de interés.
3. CREATIVIDAD. Qué tanto el niño tiene ideas originales que podrían ser consideradas como indicio de desempeño creativo. (9)

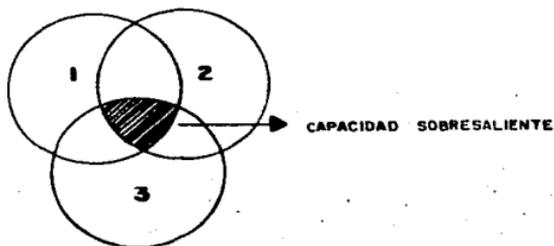


FIG. 13 Modelo Triádico

La intersección de estas tres capacidades dará la capacidad sobresaliente que se basará principalmente en los interese

ses del niño.

INTERESES. Trabajos y productos del niño que constituyen evidencias de un verdadero interés en el área en cuestión. Cuánto tiempo lleva el niño interesado en temas y actividades relacionadas con el área de interés.

Para la identificación del sobredotado debe considerarse la interrelación de estas tres capacidades, pues la existencia de una sola no es confiable para determinar capacidad sobresaliente. También se debe tener cuidado de que estas tres capacidades sean constantes.

Este proceso de identificación no pretende que con una sola evaluación se determina quién es sobresaliente y quién no lo es para ingresar al grupo CAS, sino que durante este proceso de identificación de potencialidades se vislumbra la posibilidad del desarrollo de las mismas.

Los instrumentos que se utilizan en la identificación son la Escala Renzulli-Hartman en donde los maestros nominan y evalúan bajo ciertos rangos a los posibles niños CAS; El ¿Adivina quién es? se aplica en grupo y es un juego donde los niños nominan al compañero que posee las características sobresalientes; El Torrance que es una prueba de creatividad; Cuestionario a padres; Entrevistas y Cuestionario de intereses.

El sistema de identificación; debe tomar en cuenta otros factores además de las puntuaciones de las pruebas de C.I. y de rendimiento académico como observaciones, entrevistas, nomi

naciones.

No debe finalizar en la preselección definitiva de ciertos alumnos, como la idea implícita de que estos alumnos son y serán para siempre "los sobresalientes".

Los realizadores del proyecto no se conforman en considerar estos puntos, sino que retoman a Renzulli en lo tocante a su planteamiento de la identificación de sobredotados:

"A. El proceso general de identificación debe contemplar la utilización de diversas técnicas, aplicadas durante un largo período de tiempo.

B. Debe basarse con el conocimiento de la realidad personal, ambiental, cultural, etc., del individuo que se va a identificar. Por tanto, deben emplearse instrumentos elaborados localmente y deben participar en las evaluaciones y decisiones las personas que conocen la realidad del niño, por un lado y personas calificadas para juzgar el área de desempeño que se evalúan.

C. Debe comprender tanto los desempeños elegidos por los encargados de la identificación como los elegidos por el propio niño.

D. Debe conceder al niño mucha libertad de respuesta.

E. Debe permitir la constante evaluación y modificación del propio sistema de identificación, y

F. Los datos obtenidos deben utilizarse para elaborar las actividades de aprendizaje de los niños identificados". (10)

Los instrumentos que se aplican en este proceso de identificación, dependen de tres grandes grupos:

1. Consideración de consistencia.- Es la relación existente entre las áreas de desempeño que se desarrollan en el programa y los instrumentos para la identificación.

2. Consideración práctica.- Consiste en la consideración de tiempo, dinero, recursos materiales y humanos, etc., para hacer la identificación.
3. Consideración de eficiencia.- Se seleccionan los instrumentos y procedimientos más confiables en la evaluación, - (específicamente aquí se maneja el método de estudio de ca sos por ser el más económico, y confiable en la determinación de sobredotados).

El proceso de identificación no es sólo inicial, sino - permanente.

Hasta este momento sólo se ha mencionado el proceso de - identificación dentro de la atención especial a grupo CAS, ah ora se mencionará la atención al grupo CAS y en algunos casos - al grupo regular.

El proceso de atención se divide en tres tipos de acti vidades que se relacionan entre sí, que consideran el currícu- lum regular y tienen influencia del medio ambiente. (ver figu- ra 14).

PROCESO DE ATENCION

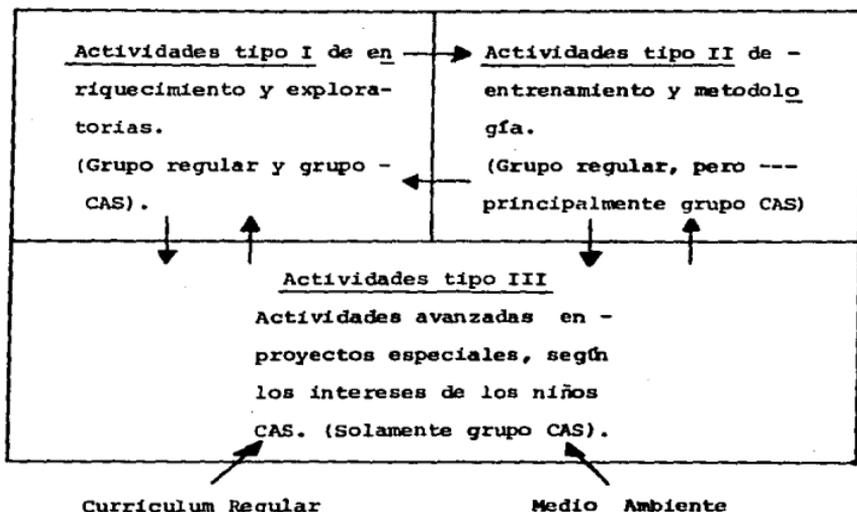


Fig. 14. Modelo Triádico de Atención a Sobresalientes.

Las actividades Tipo I tienen la finalidad de proporcionar tanto a alumnos regulares como CAS, actividades que enriquezcan sus conocimientos, haciendo la información más interesante, a través de visitas, proyecciones, debates, etc. Sus objetivos son ampliar el curriculum regular, generar intereses nuevos en el estudiante o identificar a los niños CAS.

Las actividades Tipo II tienen como objetivos desarrollar habilidades para el pensamiento creativo, crítico, resolución de problemas y procesos afectivos; así desarrolla habilidades -

específicas de como aprender y utilización de fuentes bibliográficas, finalmente deberá desarrollar habilidades de comunicación escrita, oral, corporal y visual. Estas actividades son dirigidas a grupo regular y CAS principalmente, donde se les proporciona el entrenamiento para desarrollar las habilidades antes mencionadas, ésta se logra por medio de métodos, materiales y técnicas que el maestro CAS debe planear detalladamente. En estas actividades se trabajan los "Talentos Múltiples" es decir se desarrolla el pensamiento divergente.

Y por último las actividades Tipo III contemplan todos los proyectos e investigaciones especiales de los niños CAS. Aquí se realizan actividades de investigación o producciones artísticas en las que el alumno asume el papel de investigador de primera mano, pues manejan bibliografía adecuada y tienen contacto con especialistas en el tema. Estas investigaciones son elaboradas exclusivamente por el niño y elegidas según los intereses de cada uno. Aquí los niños crean, y plantean problemas reales dando soluciones o alternativas científicas o sociales bien fundamentadas. Esta actividad se puede dar por terminada cuando los niños exponen sus productos ante algún público, es decir, su investigación debe tener una utilidad y no sólo quedarse a nivel de almacenamiento de información.

No todos los niños que se encuentran en el grupo CAS han finalizado las actividades Tipo III, pero si existen casos donde los niños realizan verdaderas investigaciones que tienen un fin práctico. Tal es el caso de Horacio que es un niño exper-

to en el tema de los dinosaurios. Este niño está recorriendo algunas escuelas para dar conferencias sobre los dinosaurios.

Otro ejemplo es el de Giovani que es aficionado a la realización de poesías. Giovani el año pasado presentó en el Encuentro de Niños Creativos su primer folleto de poesías realizadas por él mismo.

Y entre los casos más sobresalientes aparecen dos niñas que realizaron una investigación acerca de los cambios físicos y las consecuencias que sufren las niñas en el paso a la adolescencia. Las niñas realizaron su investigación documental y --- práctica, los resultados obtenidos fueron presentados en una --- conferencia a padres de familia. Además de dar esta informa--- ción elaboraron un manual para padres de familia.

Como podemos darnos cuenta, las investigaciones deberán - ser dirigidas a un público, es decir, los niños aprenderán a -- transmitir sus experiencias.

Los grupos CAS además de desarrollar actividades especiales de acuerdo a los intereses que los alumnos tengan, es un - grupo de apoyo al grupo escolar regular.

Los grupos CAS trabajan de 2 a 3 horas a la semana y el - resto del tiempo los alumnos trabajan en su grupo regular.

De lo anterior se deduce que el proyecto que ha elaborado la D.G.E.E. es el más idóneo en estos momentos (dentro del Distrito Federal) para desarrollar las potencialidades de los niños sobredotados, pues ponen mayor énfasis en los intereses

y en la personalidad de los niños sobresalientes, así como también en el desarrollo de la capacidad creativo-productivo.

La D.G.E.E. ha descubierto a lo largo de su experiencia - que existen rasgos de la personalidad que la escuela regular -- está desaprovechando y que no desarrolla, como es la creatividad y la capacidad intelectual, por lo cual se ha intentado con el proyecto no sólo desarrollar las capacidades y aptitudes de los niños sobresalientes, sino las de todos los individuos, situándose en su problemática real.

Con la aplicación del proyecto se propone desarrollar las capacidades sobresalientes para solucionar problemas de la vida real, desde un punto de vista creativo y productivo que beneficie a toda la comunidad.

Considerando que el esfuerzo realizado por la D.G.E.E. es un trabajo muy laborioso y nada fácil desde el momento en que - una institución pública como ésta, se ha preocupado por la capacitación y educación de niños sobresalientes y de la población en general no escatimando sus posibilidades.

El proyecto que actualmente se aplica en la D.G.E.E. pareciera ser hasta este momento el más adecuado para los niños - sobredotados o sobresalientes como ellos los llaman, pues se -- centran en problemas concretos y reales de nuestra sociedad, pe ro aquí cabe preguntar si este beneficio público educativo lle ga a todos los rincones de la sociedad, y si no es así entonces, ¿qué pasa con los niños que no cuentan con este servicio y que tienen capacidades sobresalientes? y ¿qué hace la S.E.P. para

evitar este desperdicio de talentos?.

La respuesta de las autoridades administrativas en Educación sería la falta de recursos económicos que limitan la creación de ambientes favorables para desarrollar talentos sobresalientes, pero además de no ser la única razón, puesto que hay intereses políticos que estarían seriamente afectados si el proyecto de atención a niños sobresalientes se extendiera a gran escala; por las implicaciones ideológico-culturales que conlleva al formar ciudadanos conscientes y comprometidos con su realidad social.

A través de las observaciones a escuelas regulares nos hemos percatado que en nuestra ciudad frecuentemente se sitúan a los niños sobredotados creativos estrictamente a los niveles de grados académicos comunes, conforme a su edad y sus calificaciones escolares, pero ese no es el problema, el problema existe cuando el niño que tiene una capacidad sobresaliente en creatividad no es estimulado por el ambiente que le rodea y en ocasiones lejos de valorar dicha capacidad, se dice "es que el niño no quiere estudiar, lo único que le gusta es jugar o estar distrayendo y no aprende". Por este tipo de comentarios que más de una vez hemos escuchado, podemos darnos cuenta de que así -- como nosotros no hemos sido educados en la creatividad nos resistimos a aceptar que ellos puedan tener más libertad de decisión en actividades a realizar.

No sabemos respetar la individualidad del niño como no --

fue respetada la nuestra. Por lo que podemos deducir que no -- hay una buena conducción en la educación integral del sujeto y que por lo mismo el desarrollo de la creatividad es dejado al -- azar y valorado como algo que si se presenta, qué bueno, pero -- si no, no es indispensable. Sin embargo la actitud más acertada en este caso es que si el niño es sobresaliente en alguna de las áreas de talento, su actitud sea estimulada al grado de utilizarla para equilibrar el interés en las áreas deficientes.

Barker dice acerca del éxito y el fracaso en la escuela:

"De los numerosos roles que el maestro de clase desempeña, el distribuidor del éxito y fracaso es sin duda alguna el más impresionante y angustioso para los alumnos y uno de los más cruciales para su adaptación presenta y futura. Es también el rol en el cual muchos maestros encuentran sus más graves conflictos: reprobar a Juan o no reprobarlo, ya sea -- que haga lo uno o lo otro, frecuentemente deja sentimientos de culpa y ansiedad. Evidentemente, la -- comprensión de las condiciones y efectos del éxito y del fracaso tendrá un valor máximo para los maestros". (11)

Esta es la realidad que encontramos en nuestras escuelas con los niños mexicanos talentosos y sobresalientes. Se espera de ellos que se adapten al grupo, al medio y a su sociedad, es forzándose para ser iguales que sus compañeros de clase y a los demás seres que los rodean. Es decir, en nuestra sociedad mexicana no se acepta con facilidad que se sea diferente a los demás, puesto que si se es diferente se está fuera de la norma, -- fuera de lo establecido y de hecho el ser igual a los demás no es otra cosa más que conformismo, el conformismo que es característico de nuestra sociedad mexicana.

N O T A S (CAP. 5)

1. TORRANCE, citado en TELFORD Y SAWREY. "El individuo excepcional", p.p. 158.
2. TORRANCE, citado en TELFORD Y SAWREY, op. cit., p.p. 159.
3. ROGERS, citado en TELFORD Y SAWREY, op. cit., p.p. 159.
4. ROGERS, *Ibíd.*, p.p. 160.
5. Cuadernos SEP. "La educación especial en México", p.p. 17.
6. *Ibidem.*, p.p. 17.
7. *Ibidem.*, p.p. 51-52.
8. *Ibidem.*, p.p. 52.
9. D.G.E.E. (Manual del profesorado de los niños sobresalientes). "El proceso de identificación en el modelo de apertura permanente", s/p.p.
10. *Ibidem.*, s/p.p.
11. JERSILD, A. T. y WASHBURN, C. et. al. "El niño en la escuela", p.p. 19.

CAPITULO 6

ALTERNATIVAS PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CREATIVO EN EL NIÑO

Hasta hace pocos años, era común ver que la producción de ideas originales e inventos, así como los descubrimientos científicos y las genialidades, se consideraba que debían dejarse - al azar. Por esta razón, dichos hallazgos eran limitados además de poco comunes, puesto que si ahora sabemos la importancia del medio ambiente y su influencia en el desarrollo del sujeto como factor determinante de sus capacidades, se puede deducir - entonces que era mucho menor la presencia de dicha característica.

Torrance (1978) reportó estudios realizados en gemelos -- que demostraron que las habilidades creativas se deben en gran parte a las experiencias más que a la herencia.⁽¹⁾ También se tienen reportes de los estudios realizados por Osborn 1957; -- Clark 1958; Gordon 1961; Parnes 1967; Torrance 1961; Ray 1967; Maltzman 1960; Parnes y Meadow 1960 sobre inventos y descubrimientos científicos que se han llevado a cabo con los métodos -- elaborados para preparar el comportamiento creativo.⁽²⁾

En el desarrollo de las investigaciones realizadas sobre el tema se ha comprobado que los métodos dirigidos a activar el pensamiento creativo, pueden enseñarse desde los cursos de edu

cación elemental hasta los universitarios y que de enseñarse a más temprana edad, los resultados son más prometedores.

Es difícil determinar las actividades que pueden utilizarse para desarrollar el pensamiento creativo pues consideramos - que no es correcto determinar ejercicios para un programa dirigido a sobredotados, pues las actividades que se le proporcionen al niño deberán basarse en sus intereses, tomando en cuenta éstos se podrán planearse las actividades a desarrollar el pensamiento creativo o divergente, proporcionándole al niño nuevas experiencias. Es cierto que un programa limitaría el pensamiento, pero esto no quiere decir que las actividades no sean planeadas, sino que por el contrario éstas deben tener un objetivo, un público determinado, habilidades y destrezas que se intentan desarrollar, descripción de la actividad y bibliografía.

Por otra parte consideramos que las mejores alternativas para promover el pensamiento creativo son:

- Desarrollo del pensamiento divergente.
- Desarrollo de talentos.
- Libertad de elección.
- Realización de proyectos de investigación, basados en intereses particulares.
- Estimular la lectura, el estudio voluntario y la discusión en clases
- Excursiones, visitas a museos, bibliotecas y otros centros que proporcionan nuevas experiencias.
- Aprovechar el tiempo libre del niño.

En el siguiente cuadro se presentan algunas de las técnicas y métodos más utilizados para desarrollar la capacidad creativa.

TECNICAS Y METODOS PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD CREATIVA

Técnica y Método	Elaborado por:	Principios	Condiciones de Aplicación	Recursos Materiales	Recursos Humanos	No. de Integrantes	Fases del procedimiento
Brainstorming. Es la reflexión en grupo suprida de toda crítica.	(3) Osborn, 1939.	-Toda ocurrencia debe expresarse. -La cantidad es la base de la calidad. -Aportación de ideas en el grupo -Estimular la transformación de ideas en grupo -Debe tratarse un sólo problema. -Tiempo de duración: - 30 a 45 min. -Cerrar la sesión cuando no hay fatiga. -No tratar con esta técnica los problemas que tienen una única solución.	Sesión semanal o quincenal.	Espacio físico informal. El secretario debe auxiliarse de una grabadora para registrar las ideas.	Se sugiere el cambio constante de los miembros del grupo. El presidente debe tener entrenamiento previo para conducir al grupo y estimular el aporte de ideas. El jefe de grupo elige a los miembros, los sustituye y planea las sesiones.	12 personas de ambos sexos, -- que conozcan el tema desde distintos puntos de vista.	1a. Exposición de ideas de los miembros del grupo. 2a. Selección de ideas útiles y viables, mediante la ordenación de respuestas de las más o menos importantes y cuantificarlas en positivo y lo negativo. 3a. Integrar las ideas expuestas en una gran idea que sea factible de llevarse a cabo y útil.
Análisis Morfológico. (4) Morfología es un espacio de 'n' dimensiones. Dado que estamos en presencia de un problema, aunque no sea complejo se puede emplear una morfología para tratarlo.	Fisher y Vladimirov.	-Consiste en trazar un cuadro y establecer todas las relaciones mutuas entre los elementos colocados en la primera fila, con todos los de la primera columna.		Pizarra, gis o Cartulina y colores.	Integrantes del grupo.	No hay límite	1a. Definición del problema. 2a. Descripción operativa de los elementos. 3a. Análisis del problema o definición de los elementos que se quieren estudiar. 4a. Polémica

Pensamiento Divergente.	Guliford	-Desarrollar el pensamiento divergente.	Ambiente con fortaleza que propicie la libre elección y actuación.	Aguales que desarrollen la creatividad.	Integrantes de grupo.	No hay límite.	5a. Determinar las soluciones de posible realización. - No se establecen puzes se actúa con libertad.
Solución Creativa de problemas (5)	Torrance	-Interés por el problema. -Búsqueda de nuevas aplicaciones. -Evitar frenos al pensamiento y a la producción de ideas. -Haber un clima de seguridad y libertad psicológica. -Evitar la conducta impulsiva.		Espacio físico informal y confortable.	Integrantes de grupo.	No hay límite.	1a. Inicia con un revoltijo de datos de un problema. 2a. Se discute sobre los datos. 3a. Finalmente se plantean soluciones y nuevos desafíos.
Sociodrama. (6) A través de técnicas sociodramáticas de producción.	Narano, 1946.	-Revisar un problema de grupo mediante métodos dramáticos. Se proponen múltiples soluciones y se exponen sociodramáticamente.	El profesor debe crear un ambiente de imaginación para transformar.	Cualquier área física.	Integrantes de grupo.	No hay límite.	1a. Definir el problema. 2a. plantear una situación o conflicto. 3a. Reparto de papeles (selección de protagonistas). 4a. Instrucciones finales y puesta en situación de actores. 5a. Desarrollo de la situación.

- *Técnica de presentación directa.
- *Técnica de sociólogo.
- *Técnica del doble.
- *Técnica del doble múltiple

*Técnica del espejo.
 *Técnica de -- cambio de roles
 *Técnica de -- proyecciones futuras.
 *Técnica del -- mundo personal auxiliar

Enfoque de los grupos sinécticos. (8) Gordon, 1961

-Búsqueda la integración - creativa de una serie - de individuos en un grupo para el planteamiento y solución de problemas.
 -Entrega personal
 -Objetividad
 -Especulación
 -Contemplación

Grupo

No hay límites

6a. Interrupción de la acción.
 7a. Discusión y análisis de la situación y la conducta.
 8a. El planteamiento para probar las ideas sobre nuevas conductas. (7)
 - Representación de un problema determinado.

1a. Jugar con palabras.
 2a. Jugar a dar una idea fundamental.
 3a. Jugar con la metafora.
 4a. Realizar una analogía personal, directa, simbólica y fantástica.
 5a. Dar una solución.

Talentos múltiples. (9) Taylor.

-Se basa en el desarrollo de cinco talentos: - Académico, Pensamiento productivo, Tasa de decisiones, Píntesis y comunicación.

Se aplica un talento por sesión, siempre relacionado con lo académico.

Que motiven el talento, Friso con talentos.

Grupo

No hay límites

Depende del talento ojos: (productivo)
 1a. Piensa en muchas ideas.
 2a. Piensa en diferentes ideas.
 3a. Piensa en ideas fuera de lo común.
 4a. Mejora tus ideas.

Finalmente Gloton y Clero sintetizan en el siguiente cuadro, una amplia gama de actividades creadoras, que ellos sugieren considerando las finalidades educativas y su relación con la formación integral del niño.⁽¹⁰⁾

	P E D A G O G I C O	A C T I V I D A D E S A R T I S T I C A S P L A S T I C A S.	D I V E R S A S T E C N I C A S	O T R A S A C T I V I D A D E S A R T E S.
NOTRICIDAD	Trazado gráfico Dominio Trazado gesticulante Manipulación	Caligrafía, grabado, linograba- do, grabado con patatas, rasca- do, grabado sobre yeso, recor- tado, collage, ensambleje	Marionetas Cerámica, modelado. Costura Recortables Rafia, mimbre Construcciones de madera Fabricación en cuero, metal y tela. Collares y joyas de perlas.	Escritura Danza Ritmo Música Percusión Expresión corporal
INTELLECTO	Observación Memoria Valores Imaginación Grafismo Tonalidad	Trabajos y pinturas libres. Sentido de las proporciones. Simetría observada. Equilibrio de las superficies. Utilización de los valores de color. Símbolo gráfico Animación de las superficies.	Toda la parte imaginativa y creadora de las técnicas.	Expresión Corporal Danza-Poesía Mimo Música Percusión Canto-Arquitectura Magnetófono Televisión Cine-fotografía
SENSORIALIDAD SENSIBILIDAD DESARROLLO "cuantitativo"	Análisis de la obra Descubrimiento Visita a museos.	Descubrimiento del color, de los valores, de las tonalidades Animación de las superficies. Sentido de los planos y de las materias. Creación surrealista y fantás- tica.	Todos los descubrimientos o creaciones de decorados de - superficies - grafismo o col- lor - en dos o tres dimensio- nes - partiendo del material y de las formas.	Fotografía Música Canto Expresión mímica

SOCIALIZACION	Trabajo Colectivo	Creación colectiva en dos y -- tres dimensiones. Organización de exposiciones. Decorado, vestuario...	Escultura colectiva. Fabricación, sesión de marionetas y técnica necesaria para un trabajo colectivo.	Canto Música Expresión corporal Danza, Mimo. Cine, dirección (puesta en escena) Arquitectura.
ESPACIALIZACION LATERALIZACION	Percepción del espacio por medio de la observación y la -- práctica.	Fabricación en tres dimensiones Utilización de las dos manos, gestos, expresión de los planos, sentido de la profundidad Unión de los volúmenes. Papel del color en la expresión del espacio (las perspectivas)	Manipulación con ciertos -- utensilios, creación y fabricación a partir de las técnicas (objetos en tres dimensiones, utilitarios o no).	Fotografía Cine Televisión Expresión corporal Danza, Mimo Sonorización Dirección (puesta en escena) Arquitectura y creación -- utilitaria.
HABILIDAD MECANISMO	Práctica del dibujo normalizado y repetición de fabricación técnica.	Estenografía de los signos. Repetición Ley de la perspectiva Escritura mecánica	Carpintería Arquitectura o Escultura, re cortado de formas por repetición (sierra, martillo u -- otros utensilios).	Educación Corporal Rítmica.

Estas son algunas de las técnicas que puede utilizar el pedagogo que se dedica a desarrollar el pensamiento creativo, aunque no son las únicas. El pedagogo o educador también debe desarrollar su creatividad en la elaboración y planeación de actividades para el niño creativo, pues son pocas las técnicas o actividades que existen, además de que éstas no siempre cubrirán los intereses de los niños, en quienes debemos preocuparnos.

N O T A S (Cap. 6)

1. TORRANCE (1978), citado en ESPINOZA Correa, Martha. "Características, problemática y perspectiva educativas del niño superdotado" p.p. 69.
2. OSBORN, 1957 y otros, citado en TORRANCE E. Paul. "¿Debe - dejarse al azar el desarrollo creativo?". en Enseñanza - Creativa. p.p. 98.
3. OSBORN, 1938.-citado en MARIN Ibañez, Ricardo. "La creatividad". p.p. 48.
4. MARIN Ibañez, Ricardo (1980) op. cit. p.p. 117.
5. TORRANCE E. Paul en "Enseñanza Creativa". p.p. 110.
6. MORENO y otros, citado en TORRANCE E. op. cit. p.p. 116.
7. MORENO (1945) y col. citado en TORRANCE E. op. cit. p.p.120.
8. W.J.J. Gordon (1961) y col. citado en TORRANCE E. op. cit. p.p. 125.
9. TAYLOR, citado en D.G.E.E. "Proyecto de Atención a niños - con capacidades y aptitudes sobresalientes". s/p.
10. GILTON Y CLERO en "Eaucación y Creatividad". p.p. 221.

CONCLUSIONES

Es difícil hablar de resultados cuando se trata de una - investigación meramente documental como la presente, pese a es te inconveniente y a las limitaciones que se nos presentaron - en la elaboración de este trabajo (falta de material bibliográfi fico) nuestras conclusiones son las siguientes.

Analizando el concepto y clasificación de sobredotados - consideramos que el término es muy general, pues se debe especi ficar un poco más, en cuanto al área de desempeño o talento en la que sobresale, sea una de ellas la creatividad; por otra parte estamos de acuerdo con el término de sobresaliente que - maneja la D.G.E.E. porque éste implica capacidades sobresalientes y no dotación de inteligencia como un don, ésto no quiere decir, que no haya cierto grado de inteligencia, la cual se re laciona con creatividad, no olvidemos que esta relación no es absoluta pero tampoco excluyente.

Una vez más se comprueba que no hay conocimiento humano que esté en la mente sin que antes haya pasado por nuestros - sentidos, así como tampoco puede haber algo en la imaginación que no haya pasado a la mente por medio de la experiencia, la cual es valiosa para el sobredotado o sobresaliente, porque - sus capacidades o habilidades dependerán de las experiencias - que se le proporcionen como sucede con el desarrollo del pensa

miento divergente que no es contemplado en los programas de -
las escuelas regulares.

Así también llegamos a la conclusión de que la capacidad creadora puede darse en la generalidad de la población, es decir, todos tenemos la posibilidad de desarrollar esta capacidad, pero esto depende en gran medida de las experiencias de aprendizaje que se le proporcionen al niño, no sólo en la escuela sino también en la familia y la sociedad, para lograr és to es importante que el educador comprenda la importancia de la actividad y que éste a su vez sea creativo para motivar satisfactoriamente la creatividad en los niños y capacitar a los padres de esto, para lograr lo anterior proponemos desarrollar a lo máximo el pensamiento divergente.

La creatividad tiene sus bases en el dominio de los conceptos más elementales del conocimiento humano, es con esto - con lo que se construyen las estructuras del conocimiento, partiendo de esto, es como puede darse el pensamiento divergente con su amplia variedad de alternativas.

La razón principal por la que la mayoría de la gente es poco creativa se debe al Sistema Educativo Mexicano que pone poco cuidado en las actividades de aprendizaje y el desarrollo de la capacidad reflexiva, de discusión, de análisis, decisión, producción, planeación y libre expresión que debiera darse en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

En otros países altamente industrializados, se tiene le-

gislado el apoyo educativo a los niños sobresalientes, puesto que se considera que el avance de la ciencia y la tecnología - depende de los niños talentosos y altamente creativos, porque son éstos los que podrán dar soluciones innovadoras a los problemas del futuro. Es por ésto que se hace una detección temprana de las habilidades del niño desde el nivel preescolar en los Institutos Norteamericanos y posterior a eso se les canaliza a los Centros en los que se llevan a cabo los programas de "Developing Gifted Potential" y "Gifted and Talented Education Program" allí se les proporcionan las actividades y experiencias de aprendizaje que optimizan el desarrollo de sus habilidades.

Uno de los aspectos importantes que nos debe preocupar - es que en México existe poca investigación sobre el tema; pues pudimos observar la carencia de información en nuestro contexto y que sin embargo en países como Estados Unidos, España y - Argentina (fueron las fuentes consultadas) y otros países altamente desarrollados tienen mucha más bibliografía sobre la educación a niños sobredotados de la que tienen para atender a niños con problemas de aprendizaje, puesto que consideran en el caso específico de San Diego, que la educación a un niño talentoso es más redituable para el país de lo que puede serlo educando a un niño con problemas de aprendizaje o con deficiencias más severas. Esto no significa que estemos de acuerdo - con su punto de vista. La atención que reclama nuestro trabajo para los niños sobresalientes en general, es la misma que -

consideramos necesaria para atender a los niños con problemas de aprendizaje, sin embargo si queremos hacer incapié en que todos podríamos desarrollar más nuestras capacidades si la educación que se nos proporcionara desde los primeros años de vida fuera más integral y se nos enseñara a ser más reflexivos y a conocernos mejor, además de que se respeten los intereses y aptitudes que el individuo tenga, de esta forma se obtendría a más gente feliz y productiva, porque no solamente se pone en juego el agrado o desagrado que la persona tiene para tal o cual actividad, sino que también está de por medio la realización personal y profesional de la persona y estos factores son determinantes en las actitudes que el individuo tiene para con su entorno social y para con él mismo.

Otra observación es que en todos los sujetos se encuentran presente la creatividad, sin embargo existen distintos niveles de ésta y su evaluación es un proceso complicado, tanto que algunos autores la consideran casi imposible porque lo que debe evaluarse es el grado de divergencia y esto es realmente difícil. Lo anterior nos conduce a recordar que no hay un perfil estricto del sujeto altamente creativo y que las características mencionadas en el capítulo IV, pueden servirnos solamente como un punto de partida para tener presente una tipología que lo defina, y que al contrastar ésta en la realidad -- práctica continuaríamos anotando más y más características y -- poniendo otras tantas en duda, lo importante para nosotras ha sido contribuir con elementos teóricos para una investigación

de campo posterior a este trabajo, en el que puedan confrontar se la teoría con la práctica, que además se enriquezca con -- otros puntos de vista y tal vez con la realización de un programa para sobresalientes, pues en este trabajo sólo mencionamos algunas alternativas posibles para desarrollar el pensamiento creativo, pero éstas no son suficientes, indiscutiblemente urge investigación sobre el tema en nuestro país.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A. "Historia de La Pedagogia", --
7a. reimpression. México, Ed. F.C.E. 1984. 709 pp.
- ACUNA ESCOBAR, Carlos E. "Creatividad: La libertad secreta" en
Perfiles Educativos Núm. 34, México, Ed. CISE-UNAM,
1986. 64 pp.
- ARIETI WARNER, Silvia. "La Maestra" Buenos Aires, Argentina,
Ed. Sudamericana, 1965. 143 pp.
- AUSBEL, David. "Psicología Educativa" 2a. ed. México, Ed. Tri-
llas, 1983. 290 pp.
- AZAROV, Yuri. "Pedagogía de la educación de la familia" URSS.
Ed. Progreso, 1987. (Colección Pequeña Biblioteca de
educación de la familia). 358 pp.
- BAKER, N. J. "Introducción al estudio de los niños sub y super
dotados" Tomo I y II. Buenos Aires, Argentina, Ed.
Kapelusz, 1966. 360 pp.
- BARBE, Walter. "La educación del niño excepcional" Buenos Ai-
res, Argentina, Ed. Troquel, 1970. 11-60 pp.
- BETTI, G. "Escuela, educación y pedagogía de Gramsci" España,
Ed. Martínez Roca, S. A., 1976. 190 pp.
- BRYANT, J. Cratty. "Desarrollo intelectual" México, Ed. Pax-Mé-
xico, 1984. 189 pp.
- BRYANT, J. Cratty. "Juegos didácticos activos" México, Ed. -
Pax-México, 1974. 184 pp.
- BROWN, James y HOBSON, Peter. "Teorías de la educación" 2a.
reimpression, México, Ed. Limusa, 1986. 452 pp.
- BROWNESS, Charles. "La práctica de la meditación" 3a. ed. Bue

- nos Aires, Argentina, Ed. Lidiun, 1985. (Colección Arcano). 111 pp.
- BODE, B. H. "Teorías educativas modernas" México, Ed. Hispanoamericana, 1980 (Unión Topográfica) 272 pp.
- BODIN, Paul. "La adaptación del niño al medio escolar" Buenos Aires, Argentina, Ed. Kapelusz, 1967. 2a. ed. 156 pp.
- CRAECKER, R. "Los niños intelectualmente superdotados" Buenos Aires, Argentina, Ed. Kapelusz, 1967. 197 pp.
- CRUICKSHANK, William M. "Psicología de los niños y jóvenes marginales" España, Ed. Prentice Hall Internacional. 1973. 672 pp.
- D.G.E.E. de la S.E.P. "La educación especial en México" No. 8. México, 1981. (Colección Cuadernos SEP) 11-56 pp.
- D.G.E.E. de la S.E.P. Paquete de D.G.E.E. Proyectos Especiales. "Proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes" (Proyecto CAS). México, s/f, s/p.
- DARROW, Fischer y VAN ALLEN, R. "Actividades para el aprendizaje creador" Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós - 1965. (Biblioteca del Educador Contemporáneo) 141 pp.
- DE LA TORRE, Saturnino. "Educar en la creatividad" Madrid, - España, 2a. ed. Ed. Narcea, 1987. 319 pp.
- DI CARPIO, Nicolás. "Teoría de la personalidad" México, Ed. Interamericana, 1976. 397 pp.
- ELFRIEDE, Hohn. "Test para sobredotados" Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós (Biblioteca del Educador Contemporáneo) 1967. 88 pp.
- ENGLISH, H. B. y ENGLISH, A. CH. "Diccionario de Psicología y Psicoanálisis" Argentina Ed. Paidós 1977. (Biblioteca Lexica) 900 pp.

- ESPINOZA CORREA, Martha Leticia "Características, problemática y perspectivas educativas del niño sobredotado" - México, UNAM, 1980. 316 pp.
- FAURE, Edgar y HERRERA, Felipe. "Aprender a ser" 6a. ed. Madrid, España, Ed. Alianza, 1978. 426 pp.
- FERRINI, María Rita. "Hacia una educación personalizada" 2a. ed. México, Ed. Edicol, 1974. 165 pp.
- GLOTON, R. Y CLERO, C. "La creatividad en el niño" Madrid, - España, Ed. Narcea, S. A. de ediciones Madrid, 1972. 221 pp.
- GOODENOUGH, Florence, TERMAN, Lewis et. al. "La inteligencia del niño pequeño" Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós, 1965. (Biblioteca del Educador Contemporáneo) 84 pp.
- GRAN ENCICLOPEDIA DE LA PSICOLOGIA. Fascículo 12. Madrid, España, Ed. Origen-Planeta, 1985. 221-240 pp.
- GUILFORD, J. P. et. al. "Creatividad y educación" Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós, 1978. (Biblioteca de -- Psicopedagogía) 115 pp.
- GUTIERREZ, M. N. "El superdotado y sus problemas escolares" - Madrid, España, Ed. Muralla, 1968. 204 pp.
- HARING, N. G. y SCHIEFELBUSCH, R. L. "Métodos de Educación Especial" Madrid, España, Ed. Magisterio Español, -- 1971. 479 pp.
- HERTZ, Loraine. "¿Qué es ser sobredotado?" Conferencia del - Seminario del dotado, creativo y talentoso. Universidad de las Américas. México, D. F. Noviembre de 1980)
- HERNANDEZ RUIZ, Santiago. "Antología Pedagógica de Aristóteles" México, Ed. Fernández, S. A. 1969. 110 pp.
- INSTITUTO NACIONAL DEL CONSUMIDOR. "Programa de círculos infantiles sobre el consumo, Tiempo Libre" CARPETA BÁSICA No. 6. México, 1988. 8 pp.

- JERSILD, A. T., WASHBURN C. et. al. "El niño en la escuela" - Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós 1964. (Biblioteca del educador contemporáneo). 80 pp.
- KENNETH, Eble. "Hacia una perfecta educación" México, Ed. Letras. 1970. 225 pp.
- LADRON DE GUEVARA, Moisés. "La lectura" México. Ed. Caballito. SEP. Cultura, 1985. 159 pp.
- LOWERFELD, Víctor. "Desarrollo de la capacidad creadora" Buenos Aires, Argentina, Ed. Kapelusz, 1973 (Biblioteca de Cultura Pedagógica). 415 pp.
- LOWERFELD, Víctor. "El niño y su arte" Buenos Aires, Argentina, Ed. Kapelusz, 1973. 105 pp.
- MANACORDA, Mario y SUCHODOLSKY, Bogdan. "La crisis de la educación" México, Ediciones de Cultura Popular, 1979. 154 pp.
- MANOSEVITZ, Martín y FILING, Sheila. "Imaginary companions - inyoung children: relationships with intelligence -- creativity and waiting ability" en Journal of child psychology and psychiatry and Allied disciplines. - Vol. 18. No. 1 January 1. Pergamon Press Oxford, -- 1977, Printed Great Britain.
- MARIN IBANEZ, Ricardo. "La creatividad" España, Madrid, Ed. CREAC. 1980. 162 pp.
- MATTIL, Edward. "El valor educativo de las manualidades" Buenos Aires, Argentina, Ed. Kapelusz, 1973. (Biblioteca de Cultura Pedagógica) 97 pp.
- MERCIAI, FIORETTI Y CONTINI. "Hacia una psicopedagogía de libre expresión" México, Ed. Roca, 1978. 164 pp.
- MUNNE, Frederick. "Psicología del tiempo libre" Un enfoque crítico. México, Ed. Trillas, 1980. 240 pp.

- NEWLAND, Ernest. "The gifted in socio-educational perspective" Prentice Hall, Inc. 1976, New Jersey. 150 pp.
- NOVAES, María Helena. "Psicología de la aptitud creadora" Buenos Aires, Argentina, Ed. Kapelusz, 1973 (Biblioteca de Cultura Pedagógica) 92 pp.
- OSTRANDER, Scheila et. al. "Superaprendizaje" autoayuda y su peración. México, Ed. Grijalbo, 1983. 337 pp.
- PANSZA, G. Margarita. "Ensayo sobre el proceso de creación" - citado en Perfiles Educativos Núm. 32. Ed. CISE-UNAM. México, 1986. 50 pp.
- PLATON. "Diálogos" Decimonovena ed. México, Ed. Porrúa, 1981. 785 pp.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL "Plan Nacional de desarrollo 1983-1988 México, Ed. Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983. 430 pp.
- PIAGET, Jean. "Psicología del niño" Madrid, España, Ed. Mora ta, S. A. 1984. 172 pp.
- RENSHAW, Domeana C. "El niño hiperactivo" México, Ed. La Pre sa Médica Mexicana, 1977. 136 pp.
- RENZULLI, Joseph S. "What Makes Giftedness? Reexamining a De finition" in Psychology and Education of the Gifted, edited by Walter B. Barbe and Joseph S. Renzulli, Irvingston Publishers, Inc. New York.
- RENZULLI, Joseph S. and others. "Teacher identification of su perior students". Exceptional children Vol. 38, No. 3. 1971. 211-214 pp.
- REVERO, Manuel A. "Creatividad" Taller intelectual. 2a. ed. - Vol. 1, México (Colección Talleres intelectuales), - 1988. 70 pp.
- ROGERS, Carl. "Towards a Theory of Creativity" citado en The - Journal of Behaviour. Vol. 19. Núm. 3, Bufalo, N.Y. - 1985. 137-151 pp.

- RODRIGUEZ Estrada, Mauro. "Manual de creatividad" Los procesos psíquicos del desarrollo. México, Ed. Trillas, 1987. 138 pp.
- RUBIN, Louis. "Desarrollo integral del escolar" México, Ed. - Pax México, 1986. 213 pp.
- SANCHEZ, C. Sergio et. al. "Diccionario enciclopédico de Educación Especial" Vol. II y III. México, Ed. Diagonal/Santillana. 1986.
- SEOANE ECHEVERRIA, Laura L. "La creatividad en estudio sistemático" México, Universidad de La América 1980. - pp.
- SHARDAKOV, M. N. "Desarrollo del pensamiento escolar" México, Ed. Grijalbo, 1977. 300 pp.
- SCHEIFELE, Marian. "El niño sobredotado en la escuela común" Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós, 1964. (Biblioteca del Educador Contemporáneo) 134 pp.
- SEFCHOVICH, Galia y WAISBURD, Gilda. "Hacia una pedagogía de la Creatividad" 2a. ed. México, Ed. Trillas, 1987. 131 pp.
- SIJOMLINSKI, V. "Pensamiento Pedagógico" Moscú, Ed. Progreso 1975. 354 pp.
- TELFORD, CH. y SAWREY, J. "El individuo excepcional" España, Ed. Prentice Hall Internacional, 1973. 517 pp.
- TERMAN, Lewis M. et. al. "La inteligencia, el interés y la actitud" Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós, 1965. - (Biblioteca del Educador Contemporáneo) 95 pp.
- TOLEDO, V. Manuel. "Del conocimiento a la creatividad" Reflexiones sobre la enseñanza de la ciencia. Rev. de Biología, Vol. II. No. 7 Consejo Nacional para la enseñanza de la Biología, A. C. UNAM. México 1971. -- 60-73 pp.

- TORRANCE, E. Paul. "¿Debe dejarse al azar el desarrollo creativo?" en la enseñanza creativa. México, Ed. Santillana (aula XXI, No. 1), 1976. 131 pp.
- TORRANCE, E. Paul. "Psicología de los niños y jóvenes dotados" Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós, 1965. -- 120 pp.
- TYLER, L. "Psicología de las diferencias humanas" Madrid, España, Ed. Morova, 1973. pp.
- TAYLOR, Calvin "Modelo de Talentos Múltiples", citado en el Paquete de la D.G.E.E. Proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. Curso de capacitación. s/f.
- TOLEDO, Víctor Manuel. "Del conocimiento a la creatividad" en Rev. de Biología del Consejo Nacional para la Enseñanza de la Biología, A. C. Vol. II No. 7, 3er. trimestre 1971. 65-69 pp.
- VALERO, José. "Educación Personalizada". Ensayo psicológico. México, Ediciones y distribuciones hispánicas. 1987 120 pp.
- VIGOSKI, L. S. "La imaginación y el arte en la infancia". Ensayo psicológico, México, Ediciones y distribuciones hispánicas, S. A. 1987. 120 pp.
- WARREN, Howard, C. "Diccionario de Psicología", Trad. Imaz, E. Alatorre, A. y Alaminos L. México, Ed. F.C.E. Décimo sexta reimpresión, 1984. pp.
- WESCHLER, David. "Wisc-Español", Escala de inteligencia para nivel escolar. México, Ed. Manual Moderno, S. A. - 1981. 61 pp.
- WHITTAKER, James O. "Psicología" 3a. Ed. Ed. Interamericana. México 1977. 81b pp.

YOKO, R. O. y otros. "La salud y el arte en la escuela". Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós. Bib. del educador contemporáneo, 1969. 150 pp.

BIBLIO-HEMEROGRAFIA COMPLEMENTARIA

AMECREA "Necesario, que la SEP. establezca un programa obligatorio de creatividad". El universal 1a. sección 28 de mayo de 1988, México. 23 pp.

BARCENA, María Guadalupe. "Queridos Reyes Magos: queremos ludotecas". El universal 1a. sección. México 3 de enero de 1988. 12 pp.

BARCENA, María Guadalupe. "Convención Mundial sobre los derechos del niño". El universal 1a. sección. México - 24 de abril de 1988. 10 pp.

GARCIA YAGUE, Juan, y otros. "El niño bien dotado y sus problemas". Perspectivas de una investigación española en el 1er. ciclo de E.G.B. Ed. Ciencias de la Educación Preescolar Especial, España, 1986. 207 pp.

MURRAY PRISANT, Guillermo. "Superdotados" en Sección Cultural. 1 pp. El universal. México 2 de septiembre de 1988.