



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
CAMPUS IZTACALA

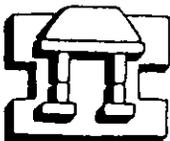
73

PAUTAS Y LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACION DE
UNA PRUEBA COGNITIVO-CONDUCTUAL EN LA
DETECCION DE NIÑOS CON CAPACIDAD
SOBRESALIENTE

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N:

YOLANDA CARRASQUEDO RICO
Y
CAROLINA LÓPEZ GOMEZ



IZTACALA

ASESORAS: LIC. FRANCISCA BEJAR NAVA
LIC. CLARA BEJAR NAVA
MTRA. MARISELA ROCIO SORIA TRUJANO

ABRIL 2000

278872



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

AGRADECIMIENTOS.

A DIOS:

Por iluminar mi camino y brindarme siempre una segunda oportunidad.

A LA MEMORIA DE MI PADRE: QPD. J.GUADALUPE LÓPEZ LÓPEZ,

Como un homenaje por su amor, apoyo y comprensión y con la certeza de que donde se encuentre sabe que su recuerdo permanece y nos acompaña.

A MI MAMA LUPITA:

Por el amor, apoyo, y todo lo valioso que ha significado para mí su respeto, paciencia y compañía; compartiendo ahora esta meta que no solo es mía sino de ella también. TE AMO MAMI.

A MI HERMANO JOSE LUIS:

Por creer en mí, agradeciendo el respaldo y apoyo que siempre nos ha brindado.
QUE DIOS TE BENDIGA

A MIS DOS AMORES, MIS HIJOS: LUIS ANGEL Y MIGUEL ANGEL:

Por haber sido la principal motivación para la conclusión de mi carrera y por llenar mi vida de tantas satisfacciones y alegrías. Ustedes constituyen mi mayor orgullo.

A MIS ASESORAS:

ROCIO SORIA, CLARA Y FRANCIS BEJAR:

Por compartir conmigo su amistad, haber constituido un pilar muy valioso al manifestar su interés, impulsándome a concluir la carrera y brindándome el tiempo, adecuados consejos, sugerencias y comentarios para la culminación de este trabajo.

A JUANITA OLVERA Y YOLANDA CARRASQUEDO.

Por brindarme su amistad y apoyo compartiendo conmigo tanto los buenos como los malos momentos.

MUCHAS GRACIAS A TODOS Y CADA UNO DE LOS FAMILIARES, AMIGOS Y COMPAÑEROS QUE CON SUS COMENTARIOS Y APOYO ME IMPULSARON PARA CONCLUIR ESTE TRABAJO. SIEMPRE LOS TENDRE PRESENTES.

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCION	2
CAPITULO I.	
DEFINICION DEL NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE	7
1.1. Diversas definiciones	9
1.2. Atención del niño con capacidad sobresaliente en algunos países.....	16
1.3. El niño mexicano con capacidad sobresaliente.....	20
1.3.1. Características comunes en niños con capacidad sobresaliente	24
1.4. Propuesta de definición del niño mexicano con capacidad sobresaliente.....	30
CAPITULO II.	
DETECCION E IDENTIFICACION DEL NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE.	32
II.1. Formas tradicionales de detección e identificación del niño con capacidad sobresaliente	35
II.2. Propuestas actuales en la detección e identificación del niño con capacidad sobresaliente	38
II.3. Limitaciones y alternativas respecto a la detección e identificación del niño con capacidad sobresaliente.....	46
II.4. Alternativas de adaptación de los procedimientos de detección e identificación del niño con capacidad sobresaliente en México.....	49
CAPITULO III.	
FORMAS TRADICIONALES DE EVALUACION EN NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE.	57
III.1. La utilización de pruebas de inteligencia como única medida.....	58
III.1.1. Definición de inteligencia.....	59
III.1.2. Medición de la inteligencia.....	67
III.2. Las pruebas de inteligencia como método formal en la evaluación de niños con capacidad sobresaliente.....	74
CAPITULO IV.	
PAUTAS Y LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACION COGNITIVO- CONDUCTUAL EN NIÑOS CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE.	83
IV.1. Características a evaluar en los niños con capacidad sobresaliente.....	87
IV.1.1. Habilidad superior a la media	95
IV.1.2. Compromiso con la tarea.....	99
IV.1.3. Creatividad	102
IV.2. Pautas y lineamientos para la creación de una evaluación cognitivo-conductual para confirmar capacidad sobresaliente en niños mexicanos de cinco años.	108
CONCLUSIONES	122
BIBLIOGRAFIA	131

RESUMEN

El presente trabajo consiste en una revisión de conceptos concernientes a la detección, diagnóstico y evaluación de los niños con capacidades sobresalientes, considerando que constituye una área equiparable en relevancia, a la realizada para aquellos niños que presentan algún tipo de discapacidad.

Se exponen y analizan diversas definiciones de términos como inteligencia, capacidad sobresaliente, hiperactividad, sobredotación, talento y aptitudes.

Se hace hincapié en el trabajo que corresponde al psicólogo en esta detección, así como en los aspectos que debe tener en cuenta para realizarlo, ya sea como parte de un equipo multidisciplinario o de manera particular.

Partiendo del concepto de inteligencia factorial como fundamento teórico, se elabora una definición propia de capacidad sobresaliente, que coincide en gran parte con la que se explica del Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli, incluyendo los elementos de creatividad, compromiso con la tarea y habilidad superior a la media, asignándoles igual importancia.

Por último se establece una serie de pautas y lineamientos a ser considerados en la elaboración de un instrumento de evaluación de la capacidad sobresaliente.

INTRODUCCION

La atención de los niños con capacidades sobresalientes se ubica como especial, al igual que la de los niños discapacitados, ya que ni unos ni otros se benefician debidamente de la educación que se proporciona a la población general.

Es común que en el caso de los niños con discapacidad se realicen esfuerzos constantes por brindarles una educación adecuada a sus necesidades y se generen instituciones completas con este fin, ya que sus particularidades resultan muy obvias lo cual facilita que la sociedad las discrimine.

No obstante los niños con capacidades sobresalientes no siempre son detectados a simple vista y aún en ocasiones se incurre en el error de etiquetarlos como "niños problema", por lo cual sus necesidades educativas pasan muchas veces desapercibidas y no se atienden, dando como consecuencia problemas emocionales que repercuten en su desarrollo global.

Aunado a todo ello, en México -país con constantes crisis económicas y en consecuencia con una gran cantidad de población que vive pobremente- los recursos destinados a la educación en general son muy limitados, y todavía más los correspondientes a la educación especial, inclinada, como ya se mencionó a los discapacitados.

¿Dónde quedan entonces las necesidades de los niños con capacidades sobresalientes, su detección, evaluación y apoyo? Pareciera ser un asunto de segunda importancia, que sólo se atenderá cuando el presupuesto lo permita, después de atender necesidades básicas, o en otros casos, ni siquiera es asunto a considerar por las autoridades educativas.

Según el Instituto de las Ciencias de la Educación, de Madrid, la educación especial debe dirigir su atención a las necesidades de los alumnos de capacidades excepcionalmente superiores, tal y como lo hace con aquellos que presentan algún déficit en su aprendizaje (Díaz y Pomar, 1998).

Whitmore (citado en Silva, 1995), explica que los sobredotados son los alumnos menos comprendidos y forman el grupo más descuidado por la educación y tienden por eso a adaptarse mal, a rendir por abajo de su capacidad y a desertar de sus estudios, ya que se destruye su motivación y llegan a fallar en el manejo de sus relaciones sociales y afectivas. En cambio, bien orientados, su rendimiento es muy alto debido a que se respeta y estimula su curiosidad, motivándolos a experimentar, descubrir, asimilar, organizar y utilizar tanto la información que reciben como la que ellos mismos encuentran.

Puede resultar paradójico que individuos de altas capacidades que, hipotéticamente, implicarían de por sí unos elevados resultados académicos, requieran una ayuda, un apoyo especial que evite su fracaso escolar (Díaz y Pomar, 1998 y Castro, 1998).

A través del tiempo la detección de niños con talentos especiales ha ido cambiando desde la discriminación de unos cuantos cuyas capacidades eran muy obvias, como "el líder de un grupo", el niño que muestra habilidades artísticas sobresalientes muy evidentes, etc., hasta la aplicación sistemática de instrumentos a grupos completos para seleccionarlos y estos cambios se han venido dando ya que no siempre se manifiestan la capacidades sobresalientes de una forma evidente.

Los primeros intentos de detección válida se basaron exclusivamente en la aplicación de pruebas psicométricas ya que se consideraba como sobresaliente únicamente a los niños con una habilidad intelectual muy arriba del promedio.

La evaluación complementa el proceso de detección y permite definir además las características particulares de cada niño con capacidades sobresalientes. Esto quiere decir que evaluando a estos niños vamos a confirmar su necesidad de una educación especial y al mismo tiempo a conocerlos mejor para elaborar el programa que podrá satisfacer plenamente dichas necesidades.

Tradicionalmente, la detección se realiza en ámbitos escolares y ha correspondido al psicólogo participar en algunas fases de la evaluación, como parte de un equipo multidisciplinario. Sin embargo, en la consulta individual también es posible determinar la capacidad de un niño a edad temprana aun cuando no haya acudido al ámbito escolar, ya que muchas veces los padres acuden al psicólogo con la finalidad de recibir información a este respecto.

Por otro lado, en algunos casos, los padres etiquetan a sus hijos como sobredotados o excepcionales aun cuando no lo son y esto según Bricker (1998) puede tener consecuencias negativas serias.

“Los niños que no pueden hacer el trabajo esperado de los estudiantes dotados pueden sufrir una pérdida de confianza que les hace más difícil desarrollar su potencial”. Bricker, 1998 (pág. 43).

En ambos casos, la intervención profesional del psicólogo se hace necesaria para encausar adecuadamente el desarrollo óptimo del niño.

Se cuenta con la referencia de que en México la Secretaría de Educación Pública, efectuó una adaptación de una propuesta del Dr. Renzulli, denominada Modelo de Atención a los Niños con Capacidades y Actitudes Sobresalientes, realizada por la Dirección General de Educación Especial (S.E.P., 1996). Sin embargo, actualmente esta adaptación ya no se encuentra vigente y durante su ejercicio no se lograron atender plenamente las recomendaciones del Dr. Renzulli.

Por lo anterior se consideró pertinente realizar una evaluación más objetiva que permita al psicólogo determinar capacidades sobresalientes en un niño, pues la educación y el desarrollo emocional de una persona, también es una necesidad básica, que no debe posponerse.

El *objetivo* del presente trabajo es el establecimiento de lineamientos y pautas que sirvan como base para el desarrollo posterior de una evaluación cognitivo-conductual, como herramienta que permita al psicólogo la detección de niños de cinco años con capacidades sobresalientes, aplicable a los que hayan nacido y vivido en la zona metropolitana de la Ciudad de México, y como fuente de conocimiento acerca de sus habilidades específicas, así como de sus intereses.

En el primer capítulo se realiza una síntesis de diversos enfoques, definiciones y terminologías empleadas tradicionalmente en el estudio de los niños, que han sido calificados, entre otras formas, como "sobredotados", "superdotados", "genios", encausándonos finalmente hacia el planteamiento del Dr. Joseph S. Renzulli, llamado Modelo Triádico de Enriquecimiento, quien determinó que el sujeto de evaluación y educación especial, es propiamente el niño con capacidades sobresalientes.

"Aunque no existe enunciado único que integre las diversas posiciones que existen sobre la concepción de sujetos

talentosos y con capacidad sobresaliente, ha funcionado hasta ahora la concepción operacional de capacidad sobresaliente que aporta el Dr. Renzulli, como una interacción entre tres grupos básicos de características humanas" (SEP, 1996 -Modelo de Atención a Niños C.A. S. , pág. 255).

También se menciona lo que en algunos países se hace para apoyar la educación de estos niños con capacidad sobresaliente, enumerando las características que presentan y que sirven de guía en la elaboración de la prueba.

En el segundo capítulo se aborda la forma tradicional en que se ha venido efectuando la detección y evaluación para pasar a las propuestas actuales contemplando en estas últimas los enfoques teóricos que las sustentan, revisando la propuesta que la Secretaría de Educación Pública elaboró para las escuelas oficiales de México.

En el tercer capítulo, se analiza lo concerniente a las pruebas de inteligencia así como las consecuencias de haberlas usado como única medida para determinar la capacidad de los niños. Para ello, se hace una reseña de diversas definiciones de inteligencia, de las corrientes teóricas que las han generado y de las implicaciones que tienen sobre la medición de la misma.

Finalmente en el cuarto capítulo, se establece que la medición de la inteligencia aporta información parcial que debe ser complementada con instrumentos nuevos que permitan abordar la diversidad de manifestaciones que pueden caracterizar a un niño con capacidad sobresaliente, proponiendo para este fin una serie de pautas y lineamientos que pueden usarse como punto de partida para la creación de un instrumento aplicable a una población específica.

CAPITULO I

DEFINICION DEL NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE

Siempre que nos encontramos ante un grupo de niños y más en lo que a un ambiente educativo se refiere, surge la observación sobre alguno o algunos de ellos, respecto a su ejecución, siendo ésta sobresaliente o menor al promedio, es decir, siempre han existido personas que se distinguen de la mayoría. Cabe hacer notar que dichas observaciones estarán determinadas tanto por las necesidades como por los valores de la cultura predominante, así como del momento histórico que se viva.

Los Chinos, por ejemplo desde el año 2200 a. de J. C. desarrollaron un sistema de pruebas competitivas a fin de seleccionar a personas destacadas para que pudieran ocupar puestos gubernamentales (Dubbois, citado en Castro, 1998) y en la Edad Media, según Espinosa (citado en Martínez, 1998) preveía la idea para algunos de que Dios concede a los hombres la competencia y la sabiduría.

En el año de 1883, Francis Galton (citado en Martínez, 1998), uno de los impulsores de la idea sobre el papel que desarrollaban los factores genéticos en el liderazgo, la salud mental y las aptitudes, realizó el primer intento de análisis científico de la sobredotación; él no hablaba de sobredotación sino de genialidad, trabajaba con un concepto que en la actualidad es poco considerado pero que resulta significativo. Galton usó la misma metodología que en su análisis de la inteligencia sólo que, además se dedicó a obtener datos de tipo biográfico y de antecedentes familiares. En sus resultados no se observó correlación entre inteligencia superior y respuestas elementales o medidas físicas; insistió en la heredabilidad del genio. Su criterio de validez fue la valoración social del rendimiento.

Posteriormente, al encontrarse la Psicología Conductual en pleno auge, Alfred Binet, aportó a la discusión del sobresaliente, la idea de que las puntuaciones más altas en los tests de inteligencia eran de las personas excepcionales; sus trabajos sobre las pruebas de inteligencia se aplicaron para la clasificación del personal que contrataban las empresas y fueron utilizadas para la selección de soldados en la Primera Guerra Mundial. Sus hallazgos sirvieron de fundamento para las investigaciones de Lewis M. Terman y sus colaboradores (1915-1925) quienes basaron su definición de sobredotados en relación al coeficiente intelectual obtenido de la prueba Stanford-Binet, identificando como tales a aquellos niños que puntuaban arriba de cierto rango y obtuvieran un CI de 130 o 140 (Martínez, 1998).

Terman se convirtió en una de las autoridades en Estados Unidos acerca del tema de los niños sobresalientes, debido a que realizó un estudio longitudinal seleccionando a una gran cantidad de niños en las escuelas oficiales de California y además llevó a cabo un seguimiento de sus actividades hasta la edad adulta para verificar si materializaban su potencial; pretendía compararlos con individuos de inteligencia "normal"; sus objetivos eran descriptivos y sus criterios de identificación podrían calificarse de conservadores, ya que consideró al 1% más alto en habilidad intelectual general según la escala de inteligencia Stanford-Binet o un instrumento comparable (Silva, 1995 y Martínez, 1998).

En los resultados que Terman obtuvo, concluyó que los niños seleccionados coincidieron en mostrar las siguientes características:

- ψ Herencia y medio ambiente superior.
- ψ Superioridad física (estatura, peso, desarrollo óseo, maduración, etc., respecto a compañeros de su misma edad).

- Ψ Puntuación en dos o tres años superior a los compañeros de clase (frecuentemente de más edad que ellos mismos) en los tests de rendimiento.
- Ψ Mayor número de lecturas efectuadas.
- Ψ Nivel de intereses más elevados.

No obstante, esta investigación ha recibido bastantes críticas; por ejemplo:

- a) La concepción de la inteligencia como una variable unidimensional;
- b) Poca consideración del concepto de creatividad;
- c) Falta de hipótesis explicativa para orientar el estudio y
- d) Conocimiento por parte de los sujetos que eran observados en el sentido de genios, influyendo este aspecto tanto en el autoconcepto como en las expectativas y actuaciones de las familias y profesores (Martínez, 1998).

Como puede observarse en esta reseña, en el transcurso del tiempo, se han empleado múltiples terminologías para referirse a las personas sobresalientes y sus características, y como producto del trabajo de muchos investigadores se han obtenido definiciones que aun cuando no coinciden en todos sus elementos, se han venido refinando para tratar de lograr un concepto integral que permita una identificación efectiva y funcional.

I.1 DIVERSAS DEFINICIONES.

Según Silva (1995), pareciera ser inicialmente sencillo definir quién es sobredotado:

"Es aquella persona cuyos talentos y habilidades son superiores a los normales en por lo menos un área" (pág. 21).

No obstante, las definiciones existentes pueden analizarse en un continuo que va de lo conservador a lo liberal, según el grado de restricción usado para

determinar quién puede ser seleccionado. En este sentido, una definición puede limitar en número de áreas de desempeño y/o especificar el grado o nivel de excelencia que uno debe obtener para ser considerado sobresaliente.

Desde el punto de vista pedagógico, "alguien" es educativamente excepcional si es necesario alterar el programa educativo común con el fin de atender a sus necesidades y es la Educación Especial la instrucción que se diseña para afrontarlas.

El francés Dolto Françoise (1991, págs. 136-137) establece que el niño superdotado es

"aquel que posee un temperamento rico, que quiere de todo, como suele decirse, y que se protege también contra lo que pueda interferir en sus deseos y en su vida".

El afirma que el hecho de estar muy dotado en el plano escolar no significa que un niño sea superdotado, más bien deberá tener una enorme curiosidad por alguna disciplina particular, y un vivo interés por desarrollarse y hacerse creador. Para él, un alto coeficiente intelectual no es sinónimo de ser superdotado, el éxito en la vida escolar no debe alejar a estos niños de otras cosas de la vida. Aun cuando esta definición carece de fundamento científico, hace evidente que no es suficiente evaluar a una persona únicamente por su desempeño escolar para considerarla sobresaliente, ya que deben considerarse otros factores importantes.

Coincidiendo con Dolto, Bricker (1998) plantea que el hecho de que un alumno obtenga únicamente A's, siga las reglas y se desempeñe en un nivel arriba del promedio no significa que sea sobredotado. Para Bricker un niño sobredotado tiene el potencial para demostrar habilidad excepcional por arriba de la norma

respecto a niños de su misma edad, piensa diferente cuando resuelve problemas, aplica conocimiento a nuevas situaciones y realiza conexiones.

Un ejemplo de otros factores a considerar, son los componentes esenciales que Groosman menciona (citado en Silva, 1995) que son:

1. Condición física. Que implica los correlatos biológicos en asociación con un sistema nervioso eficiente.
2. Periodo de desarrollo de vida, que comprende desde el nacimiento hasta los 18 años, etapa durante la cual se dan el crecimiento y desarrollo personal.
3. Funcionamiento intelectual. Refiriéndose esencialmente a los resultados de una valoración del desarrollo cognitivo realizada por un psicólogo competente.
4. Comportamiento adaptativo. Que abarca la maduración (destrezas que se asocian con madurez fisiológica, en especial la psicomotora y la comunicación), el aprendizaje (abarca las destrezas adquiridas y el dominio de las tareas escolares) y la adaptación social (significa la conformidad hacia los estándares razonables de una comunidad, al igual que a la productividad vocacional).
5. Relatividad en el nivel de comparación. Que describe la posición del individuo en relación con la distribución de la población .

Con base en lo anterior, Grossman estructuró la siguiente definición: El sobredotado es:

“el resultado de la combinación entre la herencia y el ambiente social que se manifieste durante un periodo de vida y cuyo desempeño sea significativamente superior al promedio, el cual se estima a través de un alto compromiso con la tarea y a sus habilidades para adaptarse” (Silva, 1995, pág. 47).

Por otro lado, Benito (1996, pág. 11) plantea la definición de superdotado como:

"Aquella persona que tiene una inteligencia muy superior a la media (a nivel psicométrico por encima de 130 de C.I.) observándose diferencias tanto a nivel cualitativo así como cuantitativo, mayor madurez en los procesamientos de información, desarrollo de la capacidad metacognitiva a edades muy tempranas (aproximadamente a los 6 años) e -insight- en la resolución de problemas, afán intrínseco por el aprendizaje, buena capacidad creativa, precocidad y talento".

En Estados Unidos, la Oficina de Educación (USOE) establece una definición oficial para los niños sobresalientes:

"Los niños sobredotados y talentosos son aquellos que profesionales calificados han identificado debido a sus habilidades sobresalientes y que son capaces de una actuación superior. Por lo tanto, necesitan que se les ofrezcan programas y servicios educativos diferentes que vayan más allá de los que se dan en el programa escolar común, para que lleguen a realizar sus contribuciones tanto a sí mismos como a la sociedad.

El desempeño superior se manifiesta a través de un rendimiento demostrado y/o una habilidad en potencia en cualesquiera de las siguientes áreas, ya sea en una sola o en combinación: 1. Habilidad intelectual general; 2. Aptitudes académicas específicas; 3. Pensamiento creativo o productivo; 4. Capacidad de liderazgo; 5. Artes Visuales y de Ejecución; 6. Destrezas psicomotoras" (Silva, 1995, pág. 32).

Existe otra definición modificada de la definición federal que establece que los estudiantes sobredotados y talentosos son aquellos niños y jóvenes cuyas habilidades, talentos y cumplimiento son sobresalientes al compararse con el de sus compañeros de clase y/o de toda la población escolar. Estas personas son una promesa excepcional en cualquiera de los siguientes campos (Keer y O'Dell, citados en Silva, 1995, pág. 5):

- Ψ Habilidad intelectual general.
- Ψ Aptitud académica específica.
- Ψ Pensamiento creativo.
- Ψ Capacidad de liderazgo.
- Ψ Habilidades visuales y de ejecución.
- Ψ Desarrollo psicomotor.

Joseph S. Renzulli, (Silva, 1995) afirma que las áreas de desempeño en las que una persona puede catalogarse como superior, sobresaliente o sobredotada están determinadas por las necesidades y valores de la cultura predominante. En uno de sus trabajos, este autor reanaliza algunas definiciones acerca de la capacidad sobresaliente, revisa estudios que tratan acerca de las características de los individuos sobresalientes y presenta una nueva definición operacional, útil para el personal escolar, y sostenible en términos de los resultados de investigación, sugiriendo definir a los sobredotados como aquellas personas que han demostrado tener:

1. Una gran habilidad (incluso una inteligencia superior).
2. Alta creatividad (por ejemplo, la capacidad para formular ideas nuevas y aplicarlas para resolver problemas).

3. Un alto compromiso con la tarea (por ejemplo, manifestar un gran nivel de motivación y habilidad para llevar a cabo un proyecto desde el principio hasta sus conclusiones).

La definición operacional que propone Renzulli puede verificarse científicamente, ya que indica criterios de identificación y una guía confiable para las prácticas de programación (Silva, 1995).

"La definición de Renzulli aventaja a la federal de la USOE, en los siguientes aspectos:

- a) Agrega el compromiso con la tarea, considerándolo como dimensión humana.
- b) Asocia la habilidad intelectual general, el compromiso con la tarea y la creatividad en la descripción del desempeño.
- c) Toma como base documentos publicados acerca de investigaciones de sobredotados para estructurar su definición.
- d) Rechaza que la medición de la inteligencia y rendimiento por pruebas estandarizadas sea el único o principal criterio sobre el cual fundar cualquier definición y procedimiento.
- e) Cuestiona las calificaciones del punto promedio como criterio de identificación.
- f) Considera que el participar en actividades extracurriculares puede ser un predictor más válido del desempeño que las calificaciones por sí mismas.
- g) Aun cuando no está en contra de los criterios objetivos, advierte que es riesgoso utilizarlos como variables exclusivas en la identificación o descripción de los alumnos sobredotados y talentosos" (Silva, 1995, pág. 34).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 1996), en México, ha partido de la definición de Renzulli para elaborar la propia, así como también ha construido su modelo de atención a los niños con capacidades sobresalientes en la propuesta del mismo autor.

Establece que los niños que poseen una habilidad general arriba del promedio, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad y que son capaces de desarrollar una interacción entre las tres áreas requieren una gran diversidad de oportunidades y servicios educativos que normalmente no son proporcionados por los programas regulares de enseñanza, apuntando que la capacidad sobresaliente no permanece constante ni es una característica inherente al sujeto, depende, en gran medida, de las condiciones en las que se desarrolle. La inteligencia no se concibe como un todo, ya que la habilidad supone un área específica de desarrollo en la cual alguno o algunos sujetos pueden tener un desempeño sobresaliente.

Los elementos definatorios que utiliza la SEP son:

La habilidad arriba del promedio. Supone cierta estabilidad y es una de las manifestaciones que se trata de detectar en primera instancia en los procedimientos de identificación.

El compromiso con la tarea. Se refiere a la tenacidad con que el sujeto permanece durante un prolongado periodo de tiempo realizando una tarea para alcanzar una meta. Entre más profundo es el interés de un sujeto, la automotivación se incrementa. No necesariamente permanece estable a través del tiempo: una de las mayores responsabilidades del servicio educativo es fomentarla e incrementarla.

La creatividad. Se concibe como el encontrar o inventar nuevas relaciones entre los elementos de la información ya conocidos, o la creación de nuevos problemas. La fluidez o cantidad de ideas producidas ante una tarea o problema, la originalidad de algunas de estas ideas, la flexibilidad entendida como la capacidad de producir alternativas que se ubican en planos y categorías diferentes de resolución de los problemas y la elaboración que consiste en el refinamiento y perfeccionamiento de las alternativas producidas. Se desarrolla a lo largo de la vida del sujeto y no permanece estable en el tiempo (SEP, 1996).

1.2. ATENCION DEL NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE EN ALGUNOS PAISES.

Son muchos los países interesados en impulsar a sus grandes talentos y para lograrlo es necesario establecer los criterios de identificación adecuados así como los programas educativos correspondientes. A continuación se exponen ejemplos de las actividades que actualmente se realizan en algunos de ellos.

En Inglaterra existen programas especiales que duran de uno a tres años pero en cantidad insuficiente. En contraste, hay instituciones de nivel muy alto para las artes, como el "Royal College of Music", "Jehueli Menuhin School" y "The Royal Ballet School". Después de los años 70, en algunas regiones han surgido cursos de enriquecimiento para superdotados, de media jornada por semanas y han aumentado las investigaciones (Coriat, 1990).

En Alemania se han recabado fondos privados a fin de ayudar a la gente dotada en el sector técnico. Su política contempla que la instrucción puede adquirirse fuera de la escuela. Desde 1923 se instituyó el procedimiento llamado *Zweiter Bildungsweg* (Segunda Vía a la Educación) que autoriza a aquellos que superen los exámenes previos a seguir cursos universitarios, aun cuando no hayan acudido a ninguna clase secundaria formal. Esto permite que se instruya al superdotado de medio desfavorecido y que no ha podido continuar el camino escolar normal (Coriat, 1990).

En Rusia en 1957-1958, la Universidad de Moscú organizó las Olimpiadas de Matemáticas, para identificar a los individuos más dotados en esta área. Los mejores de ellos, una vez seleccionados, acudieron a escuelas especializadas, beneficiándose de las facilidades deseadas. Además del apoyo a jóvenes talentosos científicos, hay círculos de estudios y de perfeccionamiento para las artes, el circo y el deporte, para aquellos que muestren una agudeza particular.

Israel apoya tanto técnica como financieramente a los organizadores de clases de enriquecimiento, que existen en todas las grandes ciudades e incluyen a todas las categorías de niños dotados, la excelencia académica general o específica, la creatividad, las artes y otras. Se utilizan muchos métodos de enseñanza y se encuentra en toda la gama de las variedades existentes. Los padres se organizan para comprender y apoyar mejor a sus hijos.

En Francia, no obstante haber descuidado este aspecto, en los últimos años se ha despertado interés y en el campo de la investigación, se siguen tres direcciones principalmente:

1. "Mejorar las técnicas de identificación de los sujetos, que por hallarse en diversas desventajas, no consiguen manifestar su potencial.
2. Las diferencias culturales y étnicas dentro de una misma sociedad, que perjudica a un grupo con respecto a otros.
3. Desarrollar métodos y medidas de ayuda a los superdotados, dotados y creativos" (Martínez, 1998; pág. 15).

En Japón, la existencia del mito sobre la excelencia de su educación, limita la búsqueda de experiencia de atención al sobresaliente. En su mayoría los estudios referentes a aquélla giran en torno a la admiración que suscita el sistema, considerándolo como el mejor del mundo, en el cual, la excepcional calidad se explica porque todas las escuelas favorecen al máximo, el desarrollo del potencial de todos sus alumnos; las fundaciones Sony y Yamaha financian programas orientados en estas líneas y también existen escuelas que pretenden desarrollar diversos factores de las propuestas de Guilford (citado en Martínez, 1998) en su Modelo de la "Estructura del Intelecto".

En lo que se refiere a América Latina, en Venezuela desde los años 80, el gobierno ha iniciado un programa para elevar la inteligencia de su pueblo, desde el Jardín de Niños hasta la Universidad, llamado "Proyecto Machado" que contiene 14 programas separados desarrollados inicialmente en otros países y que se han incorporado a éste (Martínez, 1998).

Uno de los países en los que se ha hecho más investigación y se ha desarrollado más ampliamente el trabajo sobre la capacidad sobresaliente, es Estados Unidos que, según Coriat (1990), enfocó su atención hacia los superdotados para garantizar la supremacía futura del país. Durante la guerra de Vietnam, el pueblo americano se cuestionó por sus valores tanto éticos como de

justicia social interna y de las relaciones con el extranjero. Fue así como en los campos universitarios se desconfiaba de los que participaban en programas honoríficos para estudiantes adelantados. La educación especial a niños precoces también perdió su dinamismo original. Lo anterior responde a crisis de apreciación nacional, no obstante actualmente puede observarse una participación más marcada del sistema educativo en los servicios dados a los superdotados.

Algunos de los estados que continúan otorgando servicios a favor de los niños sobresalientes desde la primera guerra mundial son, por ejemplo:

- ψ Cleveland: Ofrece dos tipos de cursos: a los dotados y a los sobredotados, a partir del segundo año escolar hasta su bachillerato.
- ψ Illinois: Considerado el estado piloto en organización y trabajo a escala de los niños precoces, cuenta con nueve centros regionales para éstos. Cuenta con información, programas nuevos, modificando lo ya existente y que está a disposición de todos los investigadores y del público en general.
- ψ Baltimore: La Universidad de J. Hopkins, cuenta con métodos de enseñanza tales como SMPY (Study of Mathematically Precocious and Youth) agrupando a niños de clases séptima y octava que han sobresalido en matemáticas, ya que están de tres a cinco años adelantados con respecto a alumnos de su edad.

En 1971, la Oficina para Niños Talentosos recibió carácter oficial y en 1972 se inauguró el ERIC (Education Resources and Information Center) cuya función es centralizar la información a nivel nacional y ponerla a disposición del público (Martínez, 1998).

I.3. EL NIÑO MEXICANO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE .

“En México, desde hace tiempo se han tomado medidas para dar oportunidad a la mayoría de los niños a adquirir una educación formal, aun cuando presenten retraso mental, sean ciegos, sordos, torpes, lisiados, delincuentes, estén perturbados emocionalmente o manifiesten alguna otra limitación en sus capacidades para aprender. Sin embargo, oficialmente se ha hecho muy poco en beneficio de la educación de los niños sobredotados y con talentos especiales. Una sociedad indiferente al cultivo de sus más altos talentos, está condenada a la mediocridad y a la dependencia de las ciencias y tecnologías extranjeras. Así, la tan lamentada y lamentable fuga de cerebros es una de las múltiples consecuencias de la indiferencia que priva en México hacia la educación de los sobredotados” (Silva, 1995, pág.15).

En décadas anteriores a 1980, no se consideraba a los niños sobresalientes y talentosos como parte de una educación especial y muchos de éstos presentaban problemas de conducta, tales como: bajo rendimiento escolar, deserción, obstaculización en la motivación y creatividad, pérdida de control de sí mismos y de expectativas reales (Díaz, citado en Martínez,1998).

En orden cronológico se exponen a continuación algunas actividades que se han realizado en México en lo que se refiere a estos niños.

ψ En 1980 se llevó a cabo en el Distrito Federal el primer Seminario en relación con el niño talentoso. Ahí se reunieron especialistas como: Nova Nelson, Loraine Hertz y Margaret Preska, de la Universidad de Mankato, Minnesota, a fin de

instrumentar a padres de familia, maestros y administradores, respecto al niño sobredotado, creativo y talentoso, exponiendo aspectos sobre la definición, necesidades, identificación, programas y estrategias de enseñanza.

En ese mismo año, la Doctora Janet Sáenz, efectuó estudios en México sobre niños talentosos y en la actualidad participa en la Asociación Mexicana de Padres de Familia de Niños Sobredotados, donde ofrece cursos y conferencias.

- Ψ En 1981 se abrió el primer curso a nivel universitario en toda Latinoamérica.

- Ψ De 1982 a 1984 la Dra. Carol Schlichter fue enviada por la Universidad de Alabama para ofrecer cursos a nivel de Maestría sobre temas como "La Psicología de los Niños"; "Jóvenes Sobresalientes y Talentosos" y "Enseñando a los Sobresalientes y Talentosos", en la escuela John F. Kennedy, en la Ciudad de Querétaro. También ofreció el primer asesoramiento para padres con hijos sobresalientes, titulado "Metodología de la Enseñanza de los Sobresalientes en la Escuela y en la Casa" en la Universidad de las Américas (UDLA) en la Ciudad de México.

- Ψ A finales de 1985 la SEP a través de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) desarrolló un proyecto piloto nombrado "Número dos", titulado "Capacitación y Aptitudes Sobresalientes" (CAS), fundamentado en el trabajo del Dr. J. P. Renzulli. Inicialmente se trabajó en cuatro escuelas primarias oficiales, utilizando la propuesta del Modelo Triádico de Apertura Permanente para Niños CAS de Renzulli; y en una casa hogar para varones del DIF, en la cual se instrumentó la propuesta del Modelo de Talentos Múltiples, del Dr. Calvin Taylor y la Dra. Carol Schlichter.

ψ En 1987 se suspende el Modelo de Talentos Múltiples en el DIF debido a condiciones adversas. No obstante en este mismo año, la UDLA programó los primeros cursos de verano ofrecidos exclusivamente para estos niños, titulado "Programa Latinoamericano Universitario para Sobresalientes" (PLUS), cuyo objetivo era proveer un ambiente de aprendizaje donde el niño desarrollara su potencial individual mientras tiene la oportunidad de interactuar con otros niños de su misma capacidad intelectual.

Durante este mismo año, los jefes de departamento de los estados de Coahuila, Nuevo León, Jalisco, Chihuahua, Durango, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Yucatán, en coordinación con la DGEE, inician la propuesta para la atención de niños CAS en sus entidades y en 1988, se incorporan los estados de Tlaxcala, Querétaro y Oaxaca.

ψ De 1987 a 1988 se inicia con 38 escuelas primarias oficiales en el D.F. y se concluye con 32, debido al cierre de algunas en el turno vespertino o por carecer de coordinación óptima para el desarrollo del modelo.

ψ En 1988-1989 se trabaja con 32 escuelas de las cuatro Direcciones de Educación Primaria y lo mismo en el ciclo escolar 1989-1990. Es así como en el periodo escolar 1990-1991 este proyecto pasa a formar parte como uno más de los servicios de la DGEE (Martínez, 1998).

Este modelo conservó muchos de los elementos definitorios y de identificación del Modelo Triádico del Dr. Renzulli modificándolos mínimamente, basándose en que un niño sólo puede considerarse con capacidad sobresaliente si reúne los requisitos de habilidad superior al promedio, creatividad y compromiso

con la tarea, interrelacionados de forma que le conduzcan a generar productos valiosos para él y su comunidad.

Se respetaron los criterios de selección que determinaban que el grupo especial debería constar de por lo menos el 15% a 20% de los alumnos, para no dejar fuera a aquellos que no eran detectables a simple vista.

Se implementaron procesos de sensibilización dirigidos a las autoridades educativas, a las autoridades escolares, al personal docente, a los padres de familia y a los propios alumnos, con el fin de brindar información y crear el ambiente propicio para la implementación del modelo y minimizar el elitismo y aversión que suelen producir los programas especiales.

~~También tomado del trabajo de Renzulli, se establecieron actividades de enriquecimiento dirigidas a los alumnos en general y otras de nivel superior dirigidas únicamente a los alumnos de grupos especiales, tratando de beneficiar a la comunidad escolar con una "radiación de excelencia". Los alumnos pueden entrar y salir del programa de acuerdo a sus características individuales y a su capacidad, tomando siempre en cuenta sus intereses y el hecho de que la capacidad sobresaliente, como ya se mencionó, no es algo que permanece constante y que depende de las condiciones de desarrollo del individuo.~~

Actualmente, entre las instituciones que prestan atención al niño sobresaliente en México, podríamos citar:

Ψ Asociación Mexicana de Padres de Familia de Niños Sobredotados (AMEXPAS).

Dra. Janet Sáenz (México, D. F.)

Ψ Instituto Alexander Bain, México, D. F.

Ψ La Universidad Autónoma de Tlaxcala, en el Departamento de Educación Especial cubre la Maestría en capacidades y aptitudes sobresalientes.

1.3.1. CARACTERÍSTICAS COMUNES EN NIÑOS CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE.

Martínez (1998) cita a diferentes autores como Terman, Witty, Taylor, Torrance, Meyer, Renzulli y Hartman, Clark, y Sáenz, quienes entre otros, realizaron una recopilación de las características más comunes que pueden presentar los niños sobresalientes. Aun cuando no se pretende que todos los niños presenten toda la gama, sí se espera que muestren un buen número de ellas. No obstante que esta lista se realizó a partir de estudios en otros países podría utilizarse como marco de referencia en México.

A) Características Físicas: Su desarrollo físico se manifiesta a una edad más temprana que sus contemporáneos; por ejemplo: caminar, sentarse, voltearse, mayor altura, peso y buena salud, etc.

- Ψ Empieza a caminar sentarse, voltearse o manifestarse y otra forma de desarrollo físico a una edad más temprana que la de sus compañeros.
- Ψ Es más alto, con mayor peso y saludable que los demás niños.
- Ψ Está lleno de energía y actividad.
- Ψ A veces lo clasifican erróneamente como hiperactivo, en especial durante sus primeros años.
- Ψ Físicamente está bien coordinado (equilibrio, fuerza física y agilidad).
- Ψ Disfruta de los juegos atléticos y sobresale en esta actividad.

B) Características de aprendizaje: La habilidad que llega a alcanzar en el desarrollo cognitivo es excepcional; por ejemplo en el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, el razonamiento y en el vocabulario, entre otras.

- Ψ Tiene una memoria poco usual, recuerda detalles.
- Ψ Aprende con rapidez y eficiencia antes que sus compañeros.
- Ψ Hace las cosas con facilidad y sin mucho esfuerzo.
- Ψ Piensa con claridad y lógica.
- Ψ Razona, generaliza, deduce e infiere con rapidez.
- Ψ Comprende significados.
- Ψ Aplica lo que aprendió adecuadamente, cuando la ocasión lo amerita.
- Ψ Explica las razones de sus acciones.
- Ψ Tiene flexibilidad de pensamiento.
- Ψ Busca soluciones alternativas a los problemas.
- Ψ Se adapta a nuevas experiencias y ambientes.
- Ψ Disfruta de las nuevas situaciones.
- Ψ Disfruta leer y mucho.
- Ψ Tiene vocabulario amplio.
- Ψ Utiliza palabras y terminología avanzada para su edad.
- Ψ Tiene facilidad verbal.
- Ψ Se expresa bien.
- Ψ Escribe con claridad.
- Ψ Utiliza oraciones más largas que las de sus compañeros.
- Ψ Habla con fluidez dos o más idiomas.
- Ψ Tiene razonamiento abstracto.
- Ψ Mentalmente establece relaciones matemáticas sin necesidad de estímulos visuales o concretos.
- Ψ Presenta atención y concentración por periodos largos.
- Ψ Presenta pensamiento simbólico.
- Ψ Utiliza y descifra claves.

- Ψ Trabaja sin demora con símbolos como palabras y números. Encuentra relación entre ideas aparentemente sin conexión y extrae generalizaciones.
- Ψ Discierne entre causa y efecto.
- Ψ Percibe las tendencias del pasado y las proyecta en el futuro.
- Ψ Tiene intereses y preferencias por ideas complejas.
- Ψ Cambia las reglas de los juegos con el fin de aumentar su dificultad.
- Ψ Trata de comprender material complicado, separándolo en partes.
- Ψ Planea y organiza los trabajos.
- Ψ Piensa antes de actuar.
- Ψ Selecciona o crea procedimientos suficientes para trabajar o llevar a cabo actividades.
- Ψ Obtiene calificaciones altas por su trabajo escolar en general o en alguna materia en particular.
- Ψ Muestra talento especial para las matemáticas.
- Ψ Las dificultades lo desafían.
- Ψ Muestra persistencia en las actividades.

C) Características de Creatividad. Generalmente tiene una gran habilidad para desarrollar ideas originales; crear algo nuevo y diferente o mejorar lo que ya existe; ejemplo:

- Ψ Se muestra creativo e imaginativo.
- Ψ Inventa nuevos juegos, cuentos, juguetes, o modifica los existentes.
- Ψ Se muestra fantasioso.
- Ψ Tiene un compañero imaginario para jugar durante sus primeros años.
- Ψ Disfruta de las fantasías, los cuentos de hadas, la ciencia ficción.
- Ψ Es original.

- Ψ Se representa mentalmente estructuras nuevas y procesos, y los puede expresar oralmente, por escrito, con arte, con la música o en cualquier otra forma artística.
- Ψ El producto de su trabajo es fresco, vital, único.
- Ψ Curioseosa e investiga las cosas.
- Ψ Reacciona ante la belleza.
- Ψ Tiene intereses estéticos y/o talentosos en las áreas artísticas, como la música, danza, escritura y poesía.
- Ψ Toca algún instrumento musical con una destreza excepcional.

D) Características Sociales: Otro de los aspectos de este niño, es la preocupación de problemas que lo rodean y se ven afectados; ejemplo: Fenómenos naturales, la religión, política, sexo, familia, amigos, etc.

-
- Ψ Hace preguntas desafiantes.
 - Ψ Explora las cosas y circunstancias que lo rodean, desea conocer el porqué y el cómo del funcionamiento de las cosas, las separa e indaga sus causas.
 - Ψ Es inquisitivo.
 - Ψ Se maravilla y le impresionan profundamente los fenómenos naturales.
 - Ψ Se interesa y preocupa por lo que sucede en el mundo.
 - Ψ Desea compartir con los demás sus descubrimientos.
 - Ψ Esta bien informado para su edad.
 - Ψ Colecciona.
 - Ψ Sus pasatiempos son poco usuales.
 - Ψ Es un líder.
 - Ψ Tiene influencia sobre los demás.
 - Ψ Asume el liderazgo cuando la situación lo amerita.
 - Ψ Tiende a dominar la situación.

- Ψ Responsable y consciente.
- Ψ Es popular, sociable, agradable, jovial y alegre.
- Ψ Entusiasta.
- Ψ Le atraen los procesos de la ciencia y de otros campos.
- Ψ Realiza muchas preguntas.
- Ψ Siente las críticas profundamente.
- Ψ Tiene sentido común.
- Ψ Muestra un buen juicio.
- Ψ Es cooperador.
- Ψ Trabaja bien con los demás.
- Ψ Es fácil de congeniar con los demás y de llevarse.
- Ψ Es auto disciplinado, necesita poco control externo, generalmente se porta bien y responde a los estándares morales.
- ~~Ψ Es confiable, seguro, responsable.~~
- Ψ Tiene un gran sentido del humor.
- Ψ Le encuentra el lado agradable y humorístico a situaciones intelectuales.
- Ψ Disfruta hacer bromas a los demás, pero no le agrada que "le tomen el pelo".
- Ψ Le disgusta el sarcasmo y/o los chistes crueles.
- Ψ Generalmente es seguro emocionalmente.
- Ψ No se altera con facilidad.
- Ψ Se tarda para manifestar su enojo.
- Ψ Tiene alta tolerancia a la frustración.
- Ψ Es independiente, individualista, auto suficiente, confía en sí mismo.
- Ψ Le gusta jugar con niños mayores.
- Ψ Disfruta de la compañía de personas mayores que él, incluyendo a los adultos.

E) Características Morales: La descripción de éstas es muy amplia y difícil de puntualizar, ya que la moral de cada individuo dependerá del contexto social en que vive, valores, creencias, religión, cultura, y el carácter del individuo, pero se espera que sea mejor moralmente; ejemplo: justo, honesto, comprensivo, sensible, franco, etc.

- Ψ Es justo, honesto, comprensivo.
- Ψ Se preocupa por el bien y el mal desde una edad más temprana que sus contemporáneos.
- Ψ Se preocupa por problemas sociales.
- Ψ Es modelo, o se inclina por el alarde o a sobrestimar sus propios conocimientos.
- Ψ No miente para evitar un castigo.
- Ψ Aprecia la franqueza de los adultos.
- Ψ Tiene un fuerte sentido de la justicia social.
- Ψ Se preocupa por el bienestar de los demás.
- Ψ Se compromete activamente por los derechos de los demás.
- Ψ Evita los altercados y las peleas.
- Ψ Es sensible a los sentimientos y necesidades de los demás.

Todas las características mencionadas anteriormente se enfocan hacia la observación como un elemento crucial para descubrir las habilidades y potencialidad de estos niños (Martínez, 1998).

Como puede observarse hasta aquí, existen instituciones privadas, interesadas en apoyar a los niños sobresalientes para el óptimo aprovechamiento de su capacidad, sin embargo, a nivel oficial, el trabajo ha sido lento y constantemente interrumpido, debido a las características burocráticas del sistema educativo y a las condiciones económicas de nuestro país.

Esto limita el acceso para las personas de escasos recursos a las fuentes de información e identificación, por lo cual en muchos casos ni siquiera detectan en sus propias familias las posibilidades de desarrollo de los niños y hasta llegan a etiquetarlos y tratarlos como personas problemáticas e inadaptadas.

Como conclusión, según lo planteado por Silva (1995), un programa federal masivo es la respuesta a los problemas de la educación de los sobredotados y talentosos.

1.4. PROPUESTA DE DEFINICIÓN DEL NIÑO MEXICANO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE

Considerando todo lo expuesto anteriormente podríamos plantear que nuestro punto de vista en cuanto a la definición del niño con capacidad sobresaliente en México va de acuerdo a lo establecido por la Secretaría de Educación Pública y por el Dr. Renzulli porque permite incluir en los procesos de identificación, tanto características observables, como subjetivas, y resulta, como él mismo lo señala, operacional, además de que está fundamentada científicamente tanto a nivel cognitivo como conductual.

Como resultado, elaboramos la siguiente definición, que servirá de base para el establecimiento de las pautas de identificación cognitivo-conductual:

Un niño con capacidad sobresaliente es el que manifiesta una habilidad superior en su ejecución, dentro de una o varias áreas específicas de desarrollo, a la que tienen otros individuos de su edad (sean del ámbito escolar, artístico o

mecánico); una creatividad que le permite aportar soluciones novedosas a los problemas que se le presentan y un compromiso con la tarea que le permiten concluir los proyectos en los que se involucra, logrando en esa (s) área (s) un avance más rápido y productos funcionales y aplicables a su entorno.

CAPITULO II

DETECCION E IDENTIFICACION DEL NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE

Una vez que se cuenta con la definición del niño sobresaliente, otro aspecto relevante para poder proporcionarle una educación especial viene a ser el procedimiento para "detectarlo", esta tarea recae en primera instancia, en los padres de familia por ser éstos los que rodean al niño durante sus primeros años de desarrollo y cuando ingresa al ambiente escolar, la detección la realizaría el personal docente confirmando la de los padres o siendo él quien se dé cuenta, si no ha sido el caso de que la conducta del niño es diferente a la de sus compañeros.

Cuando han detectado que la capacidad del niño rebasa lo que se considera normal, ya sean los padres o los maestros requieren de una confirmación profesional que podría ser considerada como el proceso de identificación propiamente dicho y que recaería en personal calificado como el psicólogo.

Es importante mencionar que según Silva y Tawil (citados en Martínez, 1998), deben tomarse en cuenta muchas diferencias de comportamiento e intereses en los niños sobresalientes, incluidas sus características, las cuales varían con la edad. Cuando los niños son más jóvenes, tienden a tener múltiples habilidades y al ir creciendo, se inclinan más a dirigir su atención hacia intereses específicos que absorben su tiempo y curiosidad.

Según Martinson y Lessinger (citados en Martínez, 1998) la identificación es un procedimiento diferenciado en el que intervienen varios procesos que son:

- Ψ Detección: Acción mediante la cual todos los alumnos de un grupo son examinados y observados dentro del área intelectual, creativa, psicomotora, de liderazgo y artística. La observación de cualidades es uno de los métodos más comunes y se clasifican como procedimientos informales (información obtenida por los maestros, padres de familia, compañeros y del estudiante).
- Ψ Identificación: Comprende procedimientos y técnicas usadas para identificar lo más certeramente posible a los niños que presentan potenciales arriba del promedio en cualquier área del desempeño ya sea académico, artístico, cultural o físico, permitiendo elaborar un diagnóstico sobre las áreas en las que el niño sobresale del promedio general, determinando con esto qué clase de modelo educativo requiere para su desarrollo óptimo y si es necesario incluir un programa de educación especial que permita evaluar y satisfacer las necesidades individuales de cada niño o sólo asignarle tareas diferenciadas individuales o grupales en el salón de clases común.

A este respecto es muy importante que los profesionales encargados de estos procesos cuenten con una observación sensible a fin de que no pasen por alto alguna característica que en un momento dado pueda estar encubierta.

En ocasiones, el comportamiento del niño confunde a los adultos cuando está caracterizado por un alto grado de actividad y entonces es necesario recurrir también a un neurólogo con el fin de descartar la posibilidad de que se trate de un niño hiperactivo o hiperkinético. Este diagnóstico es fácilmente atribuido por personal no calificado, siendo en muchas ocasiones la principal etiqueta con la que llegan a solicitar ayuda psicológica los padres del menor.

"No cada niño que se mueve más de la cuenta es necesariamente hiperkinético" (Renshaw, 1983, pág. 7).

La Dra. Renshaw (1983, págs. 11 y 12), menciona que:

"la excesiva actividad, la inquietud y la distractibilidad son normales, como parte del desarrollo y crecimiento del niño antes de los cuatro o cinco años de edad ... Si la actividad exagerada persiste cuando el niño está en edad de ir a la escuela, se podría considerar como un signo de -inmadurez- o de poca habilidad social, debidas a incapacidad o falta de voluntad de aprender a controlar los impulsos verbales y motores".

De ahí la importancia de descartar o confirmar que se trate de un niño hiperactivo y no de uno con capacidad sobresaliente.

Martinson y Lessinger (citados en Silva, 1995), sugieren que durante el proceso de detección se mantengan las siguientes consideraciones respecto a los procedimientos y técnicas a ser utilizados:

- 1) Estar conscientes de sus alcances y limitaciones.
- 2) Las razones que justifiquen su elección.
- 3) Su efectividad y eficiencia.
- 4) Valor de la combinación de técnicas utilizadas.

En el camino que se ha recorrido para ir perfeccionando las técnicas de detección, se han cometido errores que han llevado en ocasiones a etiquetar como sobresalientes a niños que no lo son, y por otro lado, que pasen desapercibidos otros que sí lo son.

Por ejemplo, Kirk (citado en Silva, 1995) establece que los profesores de Jardín de Niños son los que más se equivocan en la detección de los sobredotados, en tanto no toman en cuenta su edad cronológica (EC) y señalan a los mayorcitos como brillantes. En su investigación encontró que estos profesores identificaron erróneamente al 70% de los niños pues su CI era de 102.5; en cambio pasaron por alto al 68% de aquellos que obtuvieron un CI de 116 o mayor.

Esta labor no es fácil ni puede hacerse por un observador casual. Cuando la realiza un profesor, debe ayudársele con herramientas y una preparación más completa que le permita reconocer las características especiales de estos niños o de lo contrario pasará por alto a alumnos sobredotados y/o los identificará como tales cuando en realidad no lo son (Silva, 1995). Cuando los padres solicitan apoyo psicológico, esta detección y evaluación se realizará utilizando los cuestionarios y pruebas que correspondan según sea el caso. La labor del psicólogo puede realizarse a nivel de consulta privada, o como parte de un equipo multidisciplinario institucional.

II.1. FORMAS TRADICIONALES DE DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE.

Esos niños que aprenden con gran facilidad suelen no interesarse en nada de lo que les pueda ofrecer la escuela ordinaria. Hay que estimularlos con otras cosas, como la música, un arte y actividades creadoras (Dolto, 1991).

A los superdotados no hay que "empujarlos" pero muchos padres lo hacen. Tampoco hay que contener sus iniciativas ni abandonarlos. Cada niño tiene un ritmo propio (Dolto, 1991).

Estadísticamente hablando la población *normal* constituye el 95.45%, y los grupos excepcionales, que se encuentran por encima y por debajo de lo normal son cada uno el 2.25%, uno de estos grupos es el de los sobredotados (Benito, 1996).

Algunos procedimientos que se utilizan con mucha frecuencia en la detección e identificación de los sobredotados en países como Estados Unidos de América, son las Pruebas Estandarizadas de Inteligencia, debido a que esta área del desarrollo ha sido considerada tradicionalmente como la manifestación pura del sobredón (Silva, 1995).

Los tests de inteligencia surgieron como un esfuerzo para satisfacer necesidades prácticas específicas. Los tests de Binet se construyeron como una herramienta para enfrentar los fracasos educacionales entre los niños escolares franceses. Goddard (citado en Anastasi, 1994) preparó una de las primeras traducciones inglesas de estos tests para identificar y clasificar al retardado mental.

La Primera Escala de Wechsler se elabora en el área clínica como ayuda en el diagnóstico de pacientes adultos y en la planeación del tratamiento. Las pruebas grupales se inician durante la Primera Guerra Mundial con el Army Alpha y el Army Beta que se diseñaron para la selección y clasificación militar. Los tests colectivos fueron diseñados como instrumentos de evaluación masiva ya que al permitir examen simultáneo de grandes grupos simplificaban las instrucciones y procedimientos de administración y requerían un mínimo de entrenamiento de parte del examinador (Anastasi, 1994).

Entre las pruebas de inteligencia existentes las encontramos de dos tipos:

ψ Individuales. Como las de Stanford-Binet y las Escalas de Wechsler (WPPSI, WISC y WAIS, según sea la edad del sujeto a quien se le aplique); estas pruebas

son caras en tiempo y esfuerzo y requieren de personal altamente calificado para usarlas y evaluarlas.

ψ Colectivas. Como el Test de Matrices Progresivas de Raven y el Test de Dominós de Anstey las cuales aunque son un rápido medio de selección preliminar y no requieren de personal especializado para su aplicación, sólo miden ciertos factores de la inteligencia; han sido estandarizadas en una cultura y medio socioeconómico diferentes a los del pueblo mexicano y además cuando se aplican pueden interferir numerosos factores que alteren sus resultados, como el estado de salud de quienes las resuelven, motivación, etc. También se considera que estas pruebas son menos confiables que las de aplicación individual; que pocas veces arrojan diferencias en las habilidades de los límites superiores y que algunos niños se sienten presionados cuando se ponen en estas pruebas límites de tiempo para resolver las cuestiones, afectándolos en su rendimiento (Silva, 1995).

Estudios realizados por Martinson y Lessinger (citados en Silva, 1995) indican que hay fuerte discrepancia en la eficiencia y efectividad de las pruebas individuales y colectivas para elegir a los sobredotados. Encontraron que menos de la mitad de los 332 alumnos elegidos por las pruebas colectivas como brillantes obtuvieron menos de 130 puntos en la Stanford-Binet. Otros investigadores como Pegnato y Birch (citados en Silva, 1995), llegaron a conclusiones semejantes. Por tanto es necesario profundizar en qué medida realmente son útiles para detectar e identificar a los sobredotados.

“En Francia, esta cuestión comienza a interesar seriamente y se sabe que es posible detectar las aptitudes de un niño a partir de los 5 o 6 años, gracias a ciertos tests, especialmente el test que se llama Test

de Wisk Wicks y que no se refiere únicamente a la escolaridad”
(Dolto, 1991).

Esto indica que las formas de detección e identificación han venido evolucionando y que aunado al uso de las pruebas de inteligencia ha sido necesario crear nuevos instrumentos que reflejen una información más completa sobre los niños para poder detectar y evaluar su capacidad.

La detección e identificación de los sobredotados y/o talentosos es una de las tareas más difíciles ya que existen componentes como la creatividad que no pueden medirse mediante instrumentos tradicionales. Por tanto según sea la definición que se tome como base, será el criterio para establecer el significado de las puntuaciones de cualquier prueba. Es necesario contar con buenas técnicas de detección e identificación oportuna de estos niños si se desea ayudarlos a desarrollar sus cualidades especiales (Silva, 1995; Martínez, 1998).

II.2. PROPUESTAS ACTUALES EN LA DETECCIÓN E IDENTIFICACION DEL NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE .

En la actualidad se cuenta con una serie de técnicas y procedimientos que permiten detectar e identificar a niños con habilidades excepcionales y/o que tienen un alto nivel potencial; esto tiene grandes ventajas para el pedagogo y el psicólogo, al permitirles diseñar la educación con base en características específicas y en cuanto a los sobredotados, para ayudarlos en el logro de su autoexpresión y autorrealización al atenderlos conforme a sus necesidades individuales.

La razón por la cual ahora se trata de descubrir desde muy temprano a los niños dotados es para darles ocupaciones convenientes y ponerlos en contacto con los demás y con lo que les interesa, brindándoles mayores oportunidades para desarrollar sus capacidades y promover un buen ajuste personal (Silva, 1995).

Una detección más temprana, como ya se ha mencionado, es la que involucra a los padres en el ambiente familiar quienes pueden recurrir a consulta psicológica para aclarar sus dudas y obtener información y orientación. Esto implica que el papel del psicólogo será determinante en lo que se refiere a la identificación de la capacidad sobresaliente de un niño, y por lo tanto debe estar al día en lo que se refiere a los criterios e instrumentos de evaluación correspondientes.

Las propuestas actuales de identificación de las personas con capacidad sobresaliente se basan obviamente en las definiciones recientemente creadas, las cuales consideran un espectro amplio de su ejecución.

Por ejemplo, Meisels (citado en Martínez, 1998) plantea varias recomendaciones que deben hacerse antes de iniciar el proceso de detección:

- ψ Proporcionar información a padres y maestros sobre las características a evaluar.
- ψ Elegir instrumentos de selección considerando la población y la persona que lo va a administrar.
- ψ Especificar los grados de validez y confiabilidad de los mismos
- ψ Utilizar la participación directa de los padres y maestros en el proceso.

El Departamento de Educación de Estados Unidos de América crea el siguiente proceso de identificación para la selección de estos niños (Fridman, citado en Martínez, 1998).

- Ψ Definir apropiadamente qué nos sirve como base de lo que queremos buscar.
- Ψ Identificación diseñada de acuerdo a los intereses de los estudiantes garantizando que ningún niño pase desapercibido.
- Ψ Instrumentos y procedimientos que deben ser efectivos para la identificación. Debe tenerse presente el uso de criterio múltiple de selección; los resultados o puntajes no se deben combinar con fines estadísticos porque se desvirtúan.
- Ψ Definir la población de estudiantes seleccionados mediante instrumentos determinados.
- Ψ Conocimiento adecuado y apropiado de técnicas e instrumentos, tomando en cuenta las habilidades y factores de personalidad, así como el medio ambiente en el que se desarrolla el niño talentoso y a la vez usar los datos formales e informales que se observen.
- Ψ Elementos e indicadores: calificaciones, pruebas psicométricas, observación directa del desempeño en diversas situaciones, comportamiento en un determinado medio social y cultural, proporcionado por los maestros, padres de familia, compañeros, directores de las escuelas, familiares y amigos. Todo lo anterior nos permitirá tomar en cuenta las diferencias raciales, étnicas, socioeconómicas y demográficas. En este punto, investigadores como Martinson, Meisels, Clark, Renzulli y Reis (citados en Martínez, 1998) concuerdan acerca de la información que debería obtenerse durante este proceso.

También en lo que se refiere al proceso de detección, el Dr. Renzulli (SEP, 1996) propone que el tamaño de los grupos especiales sea del 15 al 20% de la población regular, ya que tal proporción es la que puede desarrollar su capacidad

sobresaliente. Esto permite incluir a los alumnos que ya son sobresalientes tanto como a los que pueden llegar a serlo, pues no se limita al 2 o 3% de la población que tiene las más altas calificaciones. Renzulli divide el proceso en dos partes:

Para la formación del grupo que recibirá educación especial plantea criterios automáticos y complementarios:

- a) Calificaciones escolares.
- b) Altas puntuaciones en pruebas psicométricas.
- c) Nominación por parte del maestro regular.
- d) Nominación por parte de los padres o de los compañeros de grupo.
- e) Autonomiación.

~~Existe otro momento de identificación llamado de apertura permanente,~~
para alumnos que no fueron identificados en un principio o para realizar una actividad de nivel avanzado. Se realiza mediante un instrumento denominado "Mensaje de Información de Acción" (MIA) (SEP, 1996).

Según el Dr. Renzulli (SEP, 1996), para la identificación se requieren diversas técnicas aplicadas a lo largo de un período prolongado de tiempo y debe estar basada en el conocimiento del individuo, del contexto cultural en el que vive y se ha desarrollado y de las áreas de actividad en que se desenvuelve.

Se deben evaluar desempeños determinados por los técnicos y también los elegidos por el propio alumno.

La evidencia obtenida debe proporcionar bases para elaborar las actividades de aprendizaje de los niños identificados.

Estas puntualizaciones están basadas en la concepción de los tres aros, que sirve como base para el modelo propuesto por el Dr. Renzulli (SEP, 1996), según el cual, las personas que han logrado reconocimiento con sus desempeños únicos y contribuciones creativas poseen tres grupos de cualidades humanas que se entrelazan: habilidades arriba del promedio, compromiso con la tarea y creatividad.

La Interacción entre los tres grupos es el ingrediente necesario para el desempeño creativo-productivo. *Ningún grupo por si solo constituye la capacidad sobresaliente (SEP, 1996).*

Uno de los errores prevaletentes en los procedimientos de identificación es dar demasiado énfasis a las habilidades superiores a expensas de los otros dos grupos de cualidades (Renzulli, 1979).

La creatividad fue introducida como variable relevante a partir del Modelo de la Estructura del Intelecto de Guilford (citado en Martínez, 1998) en el cual aparecía con la denominación de producción divergente. Sin embargo quien se especializó en esta materia fue Torrance (citado en Martínez, 1998). De hecho actualmente se considera a la creatividad como una de las variables más detectadas en la configuración del sobresaliente.

El mismo Torrance (1991), expresa que a partir de las investigaciones realizadas en el campo de la creatividad, sabemos que no basta con ser capaces de criticar las ideas de otros; es necesario que los estudiantes sean capaces de generar ideas propias y poder criticarlas. Plantea que no se atrevería a afirmar que actualmente la educación es más o menos creativa de lo que fuera en 1865; aunque sí cree que hemos hecho suficientes progresos en el campo del pensamiento educacional como para posibilitar un enfoque más creativo de la educación. Ahora

hay que preguntarse si los aplicaremos y si lo haremos a tiempo. Las cosas están cambiando con tanta rapidez que ya no podremos sobrevivir si insistimos en pensar y vivir según concepciones estáticas.

"Es preciso aceptar el desafío de la creatividad... Hemos llegado a una etapa histórica en que debemos tomar esa decisión" (Torrance, 1991, pág. 113).

Guilford (1991) por su parte plantea que el alcanzar cierta comprensión de los seres excepcionalmente creativos y de las operaciones mentales mediante las cuales se plasman las obras de creación tendría que haber estado dentro de las responsabilidades de los psicólogos. Pero los psicólogos científicos de las primeras épocas tropezaban ya con tantas dificultades, que no tenían ni el tiempo ni el valor necesarios para encarar los problemas propios de la creatividad.

Como prueba del despertar de un nuevo interés por el tema de la creatividad, Alex F. Osborn (citado Guilford, 1991) había escrito su obra sobre *Applied Imagination* (Imaginación Aplicada) y creó la *Fundación de Educación Creativa* y el *Instituto para la Resolución Creativa de Problemas* que sigue en funciones a la fecha .

En los estudios realizados por MacKinnon y Barron (citados en Guilford, 1991) y sus colaboradores en la Universidad de California, Berkeley, algunos de los descubrimientos más notables puntualizaban que las personas sumamente creativas, suelen interesarse profundamente por problemas estéticos y teóricos y tienden a ser individuos sumamente intuitivos e introvertidos. No había correlación alguna entre CI y nivel de rendimiento creativo.

Ya enfocándose específicamente en lo que serían las fuentes de información que se deben emplear una vez detectados los niños sobresalientes y los potencialmente sobresalientes Renzulli (SEP, 1996) recomienda una combinación equilibrada de las siguientes clases de información:

A) Información del desarrollo durante la edad preescolar.

- Ψ Manifestaciones precoces de interés o talento en una determinada área.
- Ψ Precocidad en el desarrollo físico o emocional tal como caminar, hablar o leer a una edad temprana.
- Ψ Evidencias de madurez social o emocional.

B) Información psicométrica.

- Ψ Pruebas estandarizadas de inteligencia, aptitudes, rendimiento académico, creatividad y otros procesos cognitivos.
- Ψ Inventario de intereses.
- Ψ Calificaciones propias y calificaciones por parte del maestro de logros a una determinada área de desempeño.
- Ψ Designación por parte de los compañeros de logros poco comunes en áreas particulares de desempeño.

C) Información.

- Ψ Resumen y análisis de los trabajos realizados.
- Ψ Ejemplos actuales de productos creativos tales como cuentos, pinturas, proyectos, inventos, etc.
- Ψ Descripción de desempeño en áreas tales como música, artes plásticas, teatro, etc.
- Ψ Descripción de desempeño en situaciones que requieren habilidad de liderazgo.

D) Información acerca de las motivaciones.

- Ψ Expresiones verbales o por escrito de las aspiraciones, intereses, ambiciones y planes para el futuro.

ψ Evidencias de desempeño en intereses intensos y constantes en un pasatiempo, tema, actividades, etc.

E) Información sonométrica.

ψ Información por parte de los compañeros.

En la segunda etapa para identificar a los estudiantes que deberán pasar a nivel avanzado se emplea la *información de acción*, que es el tipo de interacción dinámica entre el niño y otra persona o dato de información proporcionando al primero un elevado interés sobre un tema, área de estudio, problema, idea o acontecimiento concreto en su entorno escolar o extraescolar.

Los intereses sinceros de los estudiantes deberían servir siempre como punto de entrada al programa especial y deberían ser el punto focal sobre el cual construimos experiencias de nivel avanzado y por tal motivo cabe mencionar que uno de los principales objetivos en el Modelo consiste en enjuiciar el momento oportuno a fin de hacer pasar a los niños hacia un enriquecimiento de nivel avanzado.

Esta información es más subjetiva y depende altamente de los pensamientos intuitivos, reacciones y observaciones del profesor, lo cual es necesario ya que no siempre se pueden determinar las expresiones de los estudiantes por medio de instrumentos de examen.

Para reunir la información de acción es necesario observar a los alumnos tanto en sus actividades del curriculum regular, como en las de enriquecimiento no avanzado, como en actividades extraescolares y del entorno en general, ya que no existe una "mejor" situación para hacerlo.

II.3 LIMITACIONES Y ALTERNATIVAS RESPECTO A LA DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE.

Cuando ha sido aceptada una definición de lo que es un niño con capacidad sobresaliente por aquellas personas que se harán cargo de su educación especial, y con base en los elementos con que se cuente en cuanto a la detección e identificación, cabría aclarar que es muy importante no incurrir en el error de "etiquetar" al o a los seleccionados; a este respecto, Carnell, Treffinger y Renzulli (citados en SEP, 1996) plantean el problema que trae consigo la etiqueta de los niños, ya que los afecta tanto a ellos como a los compañeros no etiquetados.

Actualmente se cuenta con muy poca información respecto al efecto de los programas para niños con capacidad sobresaliente en los niños que no lo son, lo cual ~~minimiza la importancia de poder membretar y enfatiza el desarrollo de~~ programas que atienden las habilidades especiales de todos los estudiantes.

Por otro lado, como ya se mencionó, los tests no siempre identifican a las personas sobresalientes de diferentes grupos socioeconómicos y culturales. Las medidas de coeficiente intelectual suelen identificar con facilidad la brillantez de la clase media, más no así las de clases bajas o rurales. Por lo expuesto anteriormente deberá tomarse en cuenta el lugar donde fue estandarizada la prueba.

Klaus (1966) considera que la función de casi todas las pruebas de inteligencia es la de calcular cuanta capacidad y conocimientos ha adquirido el individuo entre los muchos que podrían aprenderse al margen de una educación formal. Para Klaus, con una instrucción adecuadamente planificada el individuo puede aprender cualquier cosa que se le enseñe si posee los prerrequisitos y conocimientos necesarios que, al menos conceptualmente, representa la edad mental y que es producto del aprendizaje previo.

Según Silva (1995), en lo que se refiere a la prueba de creatividad, ésta generalmente mide más la originalidad y flexibilidad de pensamiento que la creatividad o el talento; es difícil también relacionar sus resultados con métodos específicos para alimentar la creatividad.

Las pruebas de rendimiento tienen las mismas limitaciones que las anteriores y son menos útiles para discriminar a los más capaces, a excepción de quienes son más hábiles en tareas académicas. En cuanto a los compañeros de clase, pueden destacar sólo a aquellos extremadamente populares y olvidarse de uno que se aísla, pero que aún así puede ser sobresaliente (Flores, citado en Martínez, 1998).

Otra limitación en la detección cuando se realiza en las escuelas, es la población estudiantil por ser numerosa y difícil de observar detalladamente de manera individual. A este respecto es recomendable apoyarse en los maestros, manejando una serie de técnicas como las "listas de características" comunes a los niños sobresalientes, a fin de sensibilizar a los profesores para poder detectar a estos niños (Silva, 1995).

Otro problema para la identificación está en que los maestros basan la inteligencia en la obtención de altas calificaciones, sin que esto sea suficiente, ya que deben considerarse también el que sea creativo, curioso y ocasionalmente atractivo socialmente. Es por esto importante que el maestro lleve un registro de observación del niño, tanto de calificaciones como de premios y de relaciones con el grupo y sus distintas capacidades, incluyendo los comentarios personales del maestro.

Respecto a la información que proporcionan los padres, a veces no es la adecuada porque se ignora, porque no se desea que se conozca o porque se exagera (Silva, 1995).

Por ejemplo, Galloway (1997), comparó percepciones de padres y maestros acerca de habilidades sociales de los niños y la importancia que estos adultos les asignan encontrando diferencias entre los reportes de unos y otros señalando que los padres de niños sobredotados suestiman la conducta social de sus hijos.

Para la detección institucional, Coriat (1990) establece que es necesario capacitar al maestro para no cometer errores confundiendo o asignando el término sobresaliente por ejemplo, a aquel estudiante que presente una conducta excelente, ~~sin molestar con preguntas y pasando por alto al niño inquieto, curioso, perturbador de clase,~~ al cual consideran alborotador y mal alumno y que sin embargo, muchas veces es el niño creativo. Tales conductas de resistencia a la rutina y al conformismo se deben a la falta de motivación de clase o tema, lo cual aburre al niño al entender la clase antes que los demás y provoca que el maestro lo califique de desatento y lento.

Sería conveniente hacer extensivas estas indicaciones a los padres de familia en general para que adquieran la habilidad de observar el comportamiento de sus hijos y escuchar atendiendo al desarrollo del lenguaje, con el fin de que puedan participar en una posible detección de capacidad sobresaliente en ellos.

Seashore (citado en Silva, 1995) recomienda las siguientes técnicas que ayudan a mejorar la detección e identificación de los sobredotados y talentosos:

ψ Definir y justificar el procedimiento de selección.

- Ψ Distinguir qué se puede hacer ahora y qué a un futuro inmediato.
- Ψ Tener cierta flexibilidad en la definición de los sobredones y talentos y aprovechar las fuentes de información a nuestro alcance para normar criterios según las necesidades específicas de cada niño identificado.
- Ψ Hay que distinguir al sobredón y al talento que se manifiesta del que sólo está en potencia, ya que esto permitirá considerar las variantes de habilidades y talentos superiores desde dos puntos de vista.
- Ψ Es preferible utilizar varios procedimientos para la identificación que uno solo, pues los sobredones y talentos son muy variados y requieren muchas fuentes para ser reconocidos.
- Ψ Hay que comprometerse plenamente con la tarea de identificación ya que sólo así se tenderá a la buena organización y a la calidad durante el proceso, además de la búsqueda de evidencias de precocidad a edades más tempranas en lugar de esperar que se manifiesten accidentalmente en la escuela para confirmarlas.

II.4 ALTERNATIVAS DE ADAPTACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE EN MÉXICO.

De las limitaciones señaladas anteriormente, existen dos que en el caso de México son muy notorias: la que se refiere al uso de pruebas estandarizadas en otros países y que no se ajustan a nuestros patrones culturales y sociales; y la gran cantidad de niños que conforma la población estudiantil de nuestras escuelas públicas.

Por ejemplo, se realizó una adaptación de la prueba WISC R, para la población mexicana, denominada WISC RM, la cual se basó solamente en una

muestra de la ciudad de México, no siendo por lo tanto representativa de toda la población mexicana (Costa, 1996).

En el Modelo desarrollado por la SEP(1996) para los niños con capacidades sobresalientes, se considera que un sistema adecuado de identificación debe:

- Ψ Usar diversas técnicas en un período prolongado de tiempo.
- Ψ Basarse en el conocimiento del individuo y de su entorno cultural y vivencial.
- Ψ Evaluar tanto desempeños preseleccionados como elegidos por el propio alumno.
- Ψ Usar técnicas individuales además de las estandarizadas.
- Ψ Evaluar continuamente la validez y adecuación del programa de identificación.
- Ψ Arrojar datos que sirvan como base para la programación de experiencias de aprendizaje.

Y establece como preceptos fundamentales:

1. Debe ser un enfoque de criterios múltiples con una combinación equilibrada acerca de: desarrollo evolutivo, psicométrico, sociométrico y sobre desempeños y motivaciones.
2. Debe tener apertura permanente para una población mayor (15% a 20% aproximadamente) y mantener sus puertas abiertas para entrar y salir del programa.

Basado en lo anterior, el sistema implementado para México (SEP, 1996) contemplaba tres aspectos específicos para diferentes niveles de identificación:

- 1º Identificación inicial para formar el grupo CAS.

- 2° Identificación de alumnos que ameriten ingresar al grupo CAS una vez ya formado.
- 3° Identificación de alumnos del grupo regular y CAS con posibilidades de iniciar actividades avanzadas creativo-productivas.

Debido a las características de nuestro sistema educativo nacional, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), realizó las siguientes modificaciones al proceso de identificación del Dr. Renzulli:

Para la formación del grupo especial no se consideraron criterios automáticos, ya que no se cuenta con una amplia variedad de pruebas psicométricas estandarizadas y como el mismo Renzulli señala, priorizan la inteligencia y el desempeño académico. Además la calificación escolar en México, no refleja fielmente el desempeño del alumno a lo largo de un ciclo escolar y no hay prueba académica estandarizada.

Los criterios considerados como aceptados fueron los siguientes:

- Ψ Nominación por el maestro.
- Ψ Nominación de los compañeros del grupo.
- Ψ Calificaciones escolares.
- Ψ Situación familiar.
- Ψ No se prohibía el uso de pruebas psicométricas, pero no se utilizaron masivamente.

Se daba la misma importancia a todos los tipos de información obtenida y la decisión de quienes formarían el grupo especial, se basaba a la vez en un estudio de caso como en la comparación de la evaluación de todos los niños en su conjunto.

La identificación de apertura permanente fue dividido en dos aspectos, debido a que en Estados Unidos las actividades de entrenamiento de grupo se realizan la mayoría de las veces, con el grupo regular completo, procedimiento acompañado de compactación curricular (aprendizaje acelerado), para que el alumno use el tiempo que le sobra trabajando con el grupo especial y con actividades de nivel avanzado

En la DGEE se realizó una parte de las actividades de entrenamiento de grupo en el salón especial y se decidió utilizar un procedimiento con los alumnos que no iban a realizar una actividad de nivel avanzado de inmediato y otro para aquellos alumnos, del grupo especial o regular que iban a realizar una actividad de nivel avanzado de forma inmediata.

Se diseñaron formatos específicos para cada aspecto de la identificación de apertura permanente. No se aplicó la compactación curricular en el modelo desarrollado en nuestro país.

1. Identificación inicial.

La ficha familiar no formaba parte de los criterios de identificación propiamente dichos y se aplicaba únicamente a los padres de los niños ya identificados con el propósito de recabar información sobre ellos.

Una vez elegidos los alumnos se llenaba la "Lista del Grupo CAS" y se formaban los expedientes de los alumnos que lo formarían.

Mientras se aplicaban los instrumentos, el maestro especial trabajaba con el grupo regular realizando actividades de enriquecimiento no avanzado, para

apoyar el programa regular e identificar a los alumnos que mostraban potenciales sobresalientes y que probablemente no fueron identificados a través de los instrumentos.

Los niveles obtenidos por los niños se compararon entre sí, ya que las puntuaciones obtenidas variaban de grupo a grupo, porque no se contaba con puntuaciones estandarizadas de los instrumentos

La información que se obtenía a través de los instrumentos es la que Renzulli llama información estática, porque se refiere al estado actual del sujeto en la fecha de evaluación cuantificable y puede ser comparada entre diferentes individuos, pero omite el desarrollo de los mismos.

~~Los instrumentos podían usarse también para la identificación de apertura permanente si el maestro especial lo consideraba conveniente, pero ya no tenían la misma relevancia que para la formación del grupo inicial.~~

Se empleaba también la información de acción que se refiere a la que se encuentra actuando en el momento presente. Es más subjetiva y depende de la sensibilidad, intuición y juicio del maestro para captar las motivaciones, inquietudes y necesidades cognoscitivas de los alumnos. La observación es el recurso principal para obtener información sobre intereses y conductas durante las actividades escolares y extracurriculares.

Los datos de todos los instrumentos, así como las calificaciones de cada alumno se registraban en el formato "Identificación Inicial". Se señalan con diferentes colores las 4 puntuaciones más altas de cada columna (criterio flexible).

Se abría un expediente únicamente a los niños que formarían el grupo CAS, los cuales contenían los siguientes documentos:

1. Hoja de datos generales del niño.
2. Escala Renzulli-Hartman, ya calificada.
3. Ficha familiar y formato de vaciado de datos.
4. Información suplementaria recabada.

Esta identificación y selección se realizaba en los dos primeros meses del ciclo escolar. De llegar alumnos posteriormente se pedía al maestro regular su opinión respecto a su desempeño y de ser necesario se solicitaba que contestara la escala Renzulli-Hartman, después de haberlos conocido por lo menos dos meses. Si eran nominados o se autonominaban se aplicaba el procedimiento de identificación de apertura permanente.

Cada maestro especial realizaba la identificación inicial con cuatro grupos regulares, y los atendía.

2. Identificación de apertura permanente.

Debía quedar abierta constantemente la posibilidad de incluir en el grupo especial a cualquier alumno que demostrara habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea.

Para este caso, Renzulli distingue un segundo nivel de identificación para alumnos que tienen posibilidad de realizar actividades de nivel avanzado y que pueden provenir del grupo regular o del grupo especial. También existe la posibilidad de que algunos niños puedan regresar del salón CAS al salón regular, pero no señala qué criterios deben aplicarse para tomar una decisión así.

En México se consideraron para este segundo nivel de identificación dos aspectos:

1. Pase del grupo regular al grupo CAS. Alumnos que no fueron incluidos en un inicio al grupo CAS. Se hacía mediante observación directa y, eventualmente, aplicando instrumentos.

1.1 El alumno debía mostrar interés general por alguna área o tema, ya sea a nivel receptivo (consumidor de conocimiento), o a nivel activo (creativo-productivo)

1.2 Debía existir evidencia de que el niño dedicaba tiempo a esta área o tema de interés.

1.3 Debía considerarse el cupo en el salón especial, para no rebasar el 15-20%.

1.4 Se incluía una "Guía de preguntas" para obtener información sobre los intereses, desarrollados a partir de las actividades básicas de enriquecimiento y una "Guía de observación sobre el desempeño del alumno". De las preguntas incluidas el maestro empleaba las que le parecían más adecuadas de acuerdo al tema, características de las actividades realizadas, inquietudes de los alumnos, etc.

1.5 Procedimiento.

1.5.1 Nominación por el maestro regular o el maestro CAS.

1.5.2 Nominación de los padres.

1.5.3 Autonominación.

1.5.4 Regreso al salón regular.

2. Pase a actividades de nivel avanzado. Alumnos tanto del grupo regular como del CAS que tenían posibilidades de iniciar actividades de nivel avanzado. El maestro debía analizar si el alumno:

2.1 Mostraba un interés que estuviera orientado productivamente.

2.2 Tenía una idea específica de qué hacer.

- 2.3 Conocía el tema con profundidad.
- 2.4 Sabía qué procedimientos iba a utilizar para lograr su producto.
- 2.5 Había contemplado el tiempo y esfuerzo que supondría su trabajo
- 2.6 Había determinado los públicos a quienes lo dirigiría.
- 2.7 Procedimiento.

La Secretaría de Educación Pública ha suspendido este programa sin implementar hasta la fecha ningún otro para la atención de los niños con capacidad sobresaliente.

En la actualidad es importante recalcar que no es posible esperar a que sea en el ámbito escolar donde se identifique y encause a los niños sobresalientes y por lo tanto es la consulta privada del psicólogo la que adquiere relevancia en esta tarea, debiendo recurrir este último a la utilización tanto de la evaluación cognitiva como conductual.

CAPITULO III

FORMAS TRADICIONALES DE EVALUACION EN NIÑOS CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE.

Aunada a la detección del niño sobresaliente está la evaluación y ésta también se efectúa en el ámbito escolar y en menor proporción acudiendo a un servicio de atención psicológica ya sea particular o dentro de una Institución; por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, cuenta entre los servicios a la comunidad, con una Unidad de Evaluación Psicológica en la cual se atiende a solicitantes que acuden, ya sea remitidos por psicólogos del área de Psicología de la Clínica Universitaria de la Salud Integral perteneciente al mismo Campus Iztacala; por sus respectivas escuelas o por iniciativa de los propios padres de familia.

Esta tendencia se refleja además en la bibliografía disponible sobre el tema ya que la mayor parte del material hace referencia a experimentos realizados en escuelas y a programas de detección y evaluación aplicables también en el ambiente escolar. En realidad, son casi inexistentes en México los reportes sobre evaluación individual.

De acuerdo con Martinson y 204 especialistas (citados en Silva, 1995, pág. 55), los procedimientos de detección e identificación que se usan comúnmente en los Estados Unidos se manejan en la siguiente proporción:

Pruebas individuales de inteligencia	90%	Pruebas de aptitudes específicas para el talento.	5%
Pruebas colectivas de inteligencia	64%	Selecciones de los padres	5%
Pruebas estandarizadas de rendimiento	73%	Selecciones de los profesores	70%
Pruebas informales de rendimiento	41%	Evaluación de los psicólogos	70%
El criterio de expertos profesionales para juzgar la creatividad.	80%	Adaptación psicológica aparente	40%
Pruebas de creatividad	73%		

Ningún procedimiento tiene en sí mismo un valor absoluto, por lo que se aconseja combinarlos y evaluar constantemente su efectividad y eficiencia, tanto por separado como en conjunto (Silva 1995).

Como puede observarse en el cuadro anterior, en mayor proporción se encuentra el uso de las pruebas de inteligencia; sin embargo, en la práctica, durante mucho tiempo se dio gran importancia a estas pruebas como única medida para evaluar a los individuos sobresalientes.

III.1. LA UTILIZACION DE PRUEBAS DE INTELIGENCIA COMO UNICA MEDIDA.

El término inteligencia se ha empleado con una diversidad de significados, por ejemplo, los biólogos, se centran en la adaptación y la sobrevivencia, los filósofos en el pensamiento abstracto y los educadores en la habilidad de aprender; para los psicólogos tiene diferentes significados, según su especialidad por áreas o según su orientación teórica (Anastasi, 1994).

Desde que se inició el uso de los tests de inteligencia los psicólogos se preocuparon por la naturaleza de la misma, la cual intentaban evaluar con sus pruebas.

En 1921 el editor de *Journal of Educational Psychology* pretendió que hubiese acuerdo respecto a la definición de inteligencia agrupando a 17 prestigiados investigadores y el fracaso de este propósito llevó a Boring (citado en Anastasi, 1994, pág. 5) a sugerir que fuera definida como:

"lo que miden los tests de inteligencia, hasta que la observación científica posterior permita extender la definición"

proponiendo esto como punto de partida para delimitar el problema a ser investigado.

III.1.1. DEFINICION DE INTELIGENCIA.

Algunos consideran que las diferencias entre los individuos son producto de una transmisión genética. Esto es, una persona inteligente nace y no se hace, de tal forma que su atención está centrada en procesos orgánicos llegando a afirmarse que la inteligencia es una propiedad física del cerebro (Mc Kean, citado en Silva, 1995).

Existen otras dos corrientes generales definitorias de la inteligencia. Por un lado Wechsler, Piaget y Jensen (citados en Martínez, 1992) proponen a la inteligencia como capacidad unitaria y global sin variación cualitativa de individuo a individuo, aunque sí cuantitativamente. Por otro lado Spearman, Thorndike, Thurnstone y Guilford (Martínez, 1992) afirman que la inteligencia no es unitaria, sino que está compuesta por lo menos por dos factores; por ejemplo, Guilford ha clasificado a la inteligencia en un modelo tridimensional que integra factores tales como: memoria, razonamiento, capacidad numérica, rapidez perceptual, habilidad espacial, comprensión verbal y fluidez verbal. En ninguna de las dos corrientes

teóricas se considera a la inteligencia exclusivamente como algo innato, "divino", biológico, o estático.

Ψ La palabra inteligencia proviene del latín *intelligentia*, "entre-ligare", unir, unir de nuevo, es decir, *relacionar* (Machado, 1976).

Ψ Dorsch (citado en Costa, 1996, pág. 61), en su diccionario de psicología la define como:

"la capacidad de orientarse en situaciones nuevas a base de comprensiones o de resolver tareas con la ayuda del pensamiento, no siendo la experiencia lo decisivo, sino más bien, la comprensión de lo planteado y de sus relaciones".

En el siguiente cuadro se exponen las ideas principales contenidas en las definiciones de inteligencia de varios autores (Martínez, 1998; Machado, 1976; Kirst y Diekmeyer, 1980; Stenberg, 1984; Lewis, 1985 y Das, 1991).

AUTOR	AÑO	IDEA PRINCIPAL DE LA DEFINICION.
SPEARMAN	1904	Su función es establecer correlaciones.
THORNDIKE THURSTONE	Y 1938	Habilidades intelectuales correlacionadas.
WECHSLER	1958	Capacidad global de pensamiento racional para mediar la relación con el medio ambiente.
MACHADO	1976	Aptitud para detectar y crear relaciones.
KIRST DIEKMEYER	Y 1980	Proceso evolutivo. Facultad general de aprender y experiencias acumuladas.
STENBERG	1984	Capacidad para comprender.
MASON	1985	Sirve para lograr un ajuste entre el organismo y las limitaciones del medio ambiente.
DAS	1991	Habilidad para planear con base en una meta. Varía en cada grupo y subgrupo cultural o étnico.

Las definiciones de los siguientes autores tuvieron trascendencia en la concepción de su época acerca de la inteligencia y el desarrollo cognitivo general del individuo:

Ψ BINET (citado en Martínez, 1998, pág. 24) afirmó que la

"inteligencia no es una capacidad única y unitaria, sino un componente de varias funciones".

Y la considera como un complejo de cualidades en las cuales señala tres etapas:

1. Apreciación de un problema y dirección de la mente hacia su ejecución.
2. Capacidad de realizar adaptaciones necesarias para alcanzar un fin determinado y el poder de la autocrítica.
3. El juzgar, comprender y razonar bien, como actividades esenciales de la inteligencia.

Ψ TERMAN (citado en Martínez, 1998, pág. 24), por su parte definió el concepto de inteligencia fija, medida a través de pruebas psicométricas (C.I.) como:

"la aptitud para llevar a cabo pensamientos abstractos".

Ψ GUILFORD (citado en Martínez, 1998, pág. 24), la explica a través del desarrollo del Modelo de la Estructura del Intelecto y propone cinco operaciones diferentes: cognoscitivas, memoria, pensamiento divergente, convergente y evolución, así como cuatro tipos de contenidos: figura, simbólico, semántico y conductual; y los productos que son: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

Ψ PIAGET (citado en Costa, 1996, pág. 63) establece que

"la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensomotor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio".

Martínez (1998) refiriéndose también a Piaget dice que este último considera que la inteligencia es la capacidad de adaptación a situaciones nuevas; es primero que todo, comprender e inventar; es una extensión de los procesos biológicos de adaptación aplicados al desarrollo del individuo a lo largo de todo el proceso de maduración. Distingue tres aspectos importantes para su desarrollo.

- 1) El contenido. Involucra aspectos observables de la conducta.
- 2) La función. Es el principio de la creatividad intelectual, se aplica de manera general e independiente de la edad o estado de desarrollo del individuo.
- 3) La estructura. Es el conocimiento modificándose éste con la edad y la experiencia, desarrollándose con la actividad.

Piaget (citado en Costa, 1996) afirma además que la constitución de una nueva estructura se da a través de los procesos de asimilación y acomodación.

Ψ VERNON (1980) por su parte señala que la inteligencia se refiere a capacidades más generalizadas de pensamiento que pueden aplicarse en cualquier nuevo aprendizaje de la clase que sea y estas capacidades se desarrollan tanto por experiencias en el hogar y fuera de la escuela, como por experiencias escolares. Establece una distinción entre inteligencia A y B, que corresponden al genotipo

y al fenotipo. El genotipo se refiere a la dotación genética del individuo o grupo, a sus potencialidades heredadas y jamás podrá ser directamente observado o medido. El fenotipo depende siempre de la interacción de los genes con el ambiente prenatal y postnatal y es lo que podemos observar cuando las personas actúan, hablan y piensan de una manera que llamamos inteligente. La inteligencia B que observamos no es genética ni es tampoco adquirida en el sentido de ser aprendida o enseñada; es el producto de naturaleza y ambiente. No es estática ni permanece fija durante toda la vida, puede aumentar o decrecer. Se desarrolla de manera diferencial en los distintos ambientes físicos y culturales. Debería considerarse como un nombre que se aplica a todas las diversas destrezas cognoscitivas que se fomentan y valoran por cada grupo. También plantea una tercera inteligencia, denominada C, que se refiere a lo que miden las pruebas estandarizadas de inteligencia y que puede o no corresponder exactamente a lo que la mayoría de la gente considera como conducta y pensamiento inteligentes. Este autor afirma que un test de inteligencia no es más que una muestra de la clase de habilidades que se consideran como inteligentes, basado en una cuidadosa selección de tareas tipificadas.

Muchas de las definiciones anteriores se ven limitadas por posturas extremas en cuanto a la apreciación del desarrollo cognitivo del individuo. Uno de los autores que critican dichas posiciones es Jarman (1980), quien haciendo referencia al debate entre los conductistas y sus oponentes ambientalistas, menciona que hay varios aspectos extraños:

- a) Se ha dado una definición limitada consistentemente, como si la inteligencia pensante pudiera ser considerada útil en aislamiento de nociones más amplias tales como la conducta adaptativa.

- b) Esto lleva implícita la perpetuación del enfoque galtoniano de una distribución normal de una cantidad de inteligencia determinada genéticamente, limitada y finita en una población.
- c) En uno de los extremos los medioambientalistas como Rose (citado en Jarman, 1980), han considerado al niño como una tabla rasa, asumiendo que el aprendizaje es lo único importante en el desarrollo del niño.

En relación a este último punto, hay autores como Lewis (1985) que está en desacuerdo y para quien el sujeto nace con una gran inteligencia y adquiere el hábito de la estupidez debido a que es la experiencia y no la herencia genética lo que limita su desarrollo. Este mismo autor hace referencia a otra característica de la inteligencia que actualmente es aceptada por otros estudiosos del tema: es una facultad susceptible de ser modificada y por lo tanto puede mejorarse.

Otro autor que está de acuerdo en que la inteligencia puede modificarse y mejorarse es: Stenberg (1984) con su "Teoría Componencial de la Inteligencia", quien denomina a las entidades fijas de la psicometría como factores (los factores sólo señalan el tipo de habilidad sin decir nada del proceso interno) y tales factores son los que hacen las diferencias individuales que se observan en la ejecución de los Tests de Inteligencia.

Según su planteamiento, si la inteligencia puede ser entrenada, entonces

"podemos intervenir en el nivel de los procesos mentales y enseñar a los individuos qué procesos usar, cuándo y cómo usarlos así como de qué manera combinarlos" (Stenberg, pág., 43).

para desarrollar las habilidades del pensamiento y en las estrategias de la solución de problemas.

Otros autores que concuerdan con este punto de vista son por ejemplo: Anastasi (1994), quien afirma que en las décadas de los años sesentas y setentas hubo un fuerte resurgimiento de los programas para mejorar la inteligencia académica, principalmente en Estados Unidos y en Israel; el mayor número de estos programas fue dirigido a los niveles de infantes y preescolares.

Prieto (1993) menciona el Programa de la Inteligencia Práctica Académica para Niños (PIPS), diseñado para estudiantes de 10 a 14 años, cuyo objetivo es enseñar las ventajas de la inteligencia práctica en la escuela y también plantea el programa La Inteligencia Aplicada, basado en la filosofía de la teoría triárquica de Stenberg, adecuado para estudiantes de secundaria, bachillerato, COU, universitarios y superdotados.

Finalmente otros autores que concuerdan con el punto de vista de que la inteligencia es modificable son Kirst y Diekmeyer (1980) quienes expresan que la inteligencia capacita al hombre para crear con base en sus disposiciones y talentos naturales, una serie de adelantos que sirvan de apoyo a su existencia y lo acompañen en el tiempo y el espacio, agregando que la inteligencia no es un valor dado inalterable sino que puede ser cultivada y ejercitada.

En esta modificación de la inteligencia juega un papel fundamental el aprendizaje que también es un proceso interno difícil de medir y el cual se hace patente en la conducta manifiesta.

Al definir el aprendizaje como resultado de la experiencia puede distinguírsele del pensamiento que es más semejante a la conducta o a la ejecución,

en tanto es interno, en este sentido se dice que toda actividad psíquica supone el uso de destrezas previamente aprendidas. Cuanto aprendemos se retiene en el cerebro aunque no esté al alcance de la memoria inmediata, el aprendizaje no puede compararse con la conducta ni con la ejecución (Wood y Brophy, 1980).

Según Emiliani y Carugati (1985), reconocer que la familia es un factor que interviene en el desarrollo de la inteligencia equivale incluir a los padres en la atribución de responsabilidades del éxito escolar, aunque en general, éstos lo atribuyen a la escuela. El modelo educativo que los padres eligen debe cubrir las siguientes condiciones: tener maestros competentes, un programa educativo que cubra sus expectativas sobre todo en lo que se refiere a las asignaturas "fuertes" (como matemáticas), considerándolas como indicadores confiables del nivel intelectual de los alumnos. De esta manera

"la escuela se convierte no ya en una institución sino en el templo "laico" en el que se manifiesta la inteligencia"(Emiliani y Carugati, 1985, pág. 287).

En este sentido, algunos maestros plantean una explicación de inteligencia en términos de un "don", pero se concentran en las normas escolares como principios de definición de la inteligencia. Ellos definen la "inteligencia como lo que se evalúa en el ámbito escolar, considerando la escuela como una especie de "laboratorio de campo" donde periódicamente se administran test de inteligencia y en general test de adaptación a las instituciones. Esta misma autora en lo referente a inteligencia, resume diferentes temas como las diferencias interindividuales entre los niños y si este fenómeno es inexplicable o si la ciencia puede otorgar respuestas satisfactorias planteando que esta pregunta conduce a otras que se refieren a: la vida cotidiana en la escuela, el uso de programas adecuados a los niños más

inteligentes, el papel de las materias que tienen gran valor académico (matemáticas) y la referencia explícita a la inteligencia como datos de orden biológico, como un "don" distribuido de manera desigual entre los niños; otro tema, es la inteligencia como aprendizaje de las reglas sociales propias de la escuela moderna y a la conformidad con ellas; otro se refiere a la inteligencia como fundada en procesos cognoscitivos "superiores" cuyos prototipos son la abstracción lógica y las matemáticas entre otros; como último tema, plantean a la inteligencia como capacidad de adaptación al ambiente físico, social (académico); el papel del nivel socioeconómico de la familia como mediador en la transmisión de cierta herencia de capacidades intelectivas; la escuela y, los maestros como responsables del éxito o fracaso escolar, y la acentuación o producción de diferencias interindividuales de inteligencia entre los niños (Emiliani y Carugati, 1985).

III.1.2.MEDICION DE LA INTELIGENCIA.

¿Qué miden los tests de inteligencia? Desde mediados del siglo XX se explora esta cuestión dentro de una orientación teórica usando varios enfoques. En este contexto, se deben considerar a su vez las siguientes contribuciones:

La validez del constructo representa un enunciado de lo que el test mide en función de constructos o rasgos teóricos. El constructo es definido en función de un dominio de conducta culturalmente significativa (por ejemplo la aptitud académica). Se forman los reactivos del test y entonces se investiga su validez. Muchas investigaciones de la validez del constructo de los tests de inteligencia se han realizado a posteriori. La validación requiere la acumulación de datos de varias fuentes (Anastasi, 1994).

Las primeras pruebas como las de Binet-Simon fueron creadas desde un enfoque empírico de la inteligencia y de una definición amplia próxima a la de

sentido común. Posteriormente como parte de las teorías estructuralistas, que tratan de explicar el fenómeno como un proceso formado por una multitud de elementos interdependientes y con posibilidad de ser evaluados, estudiados y mejorados en su eficiencia, de manera autónoma mediante técnicas específicas, surge lo que es el enfoque factorial (Martínez, 1992).

Spearman en 1904, afirma que todas las habilidades del hombre tienen un factor común (Factor G) y uno específico a cada una de ellas (Factor E). El Factor G de inteligencia general es intraindividualmente constante e interindividualmente variable. El Factor E es variable intra e interindividualmente, por lo tanto es específico de cada habilidad particular (citado en Costa, 1996).

Análisis de este tipo incluye el de Habilidades Mentales Primarias de Thurstone y el Modelo de la Estructura del Intelecto de Guilford (citado en Anastasi, 1994).

Thurstone (citado en Anastasi, 1994), considera que la inteligencia es compuesta por un número limitado de habilidades primarias llamadas factores de grupo. La inteligencia es concebida como un conjunto de factores distribuidos jerárquicamente así:

Ψ Uno o más generales.

Ψ Algunos de grupo.

Ψ Varios específicos.

Por otra parte, el Modelo Tridimensional de Guilford considera que la estructura intelectual es compuesta de habilidades clasificadas en operaciones, contenidos y productos, proponiendo un modelo donde llegó a calcular la existencia de 120 habilidades.

Guilford (citado en Campos, 1975) señala que aun cuando las capacidades están separadas y son lógicamente distintas, no operan aisladamente en las actividades del individuo; es común que dos o más de esas capacidades participen en la solución de un mismo problema.

Anastasi (citado en Campos, 1975), critica las teorías factorialistas porque conciben los factores como entidades subyacentes relativamente permanentes y causa del comportamiento.

Ya no está en juego el carácter innato o adquirido de las aptitudes, sino el saber si existen o sólo son conceptos (Campos, 1975).

En el terreno de las aplicaciones prácticas de esta teoría, el Dr. Calvin Taylor elaboró un procedimiento escolar completo para desarrollar y enfatizar el incremento de una variedad de talentos y habilidades en todos los niños, basado en su teoría de que existen muchas formas de inteligencia que no han sido consideradas, debido a que el cerebro es más complejo en su estructura y funcionamiento (partiendo de investigadores como Lewis, Thurstone y Guilford, citados en SEP, 1996).

Otro ejemplo de una aplicación práctica en el área educativa de estas teorías, lo constituye el Programa de Inteligencia Aplicada planteado por Prieto (1993), en el que se analizan los componentes de la inteligencia humana, donde se incluyen tres tipos de estos componentes, los cuales ayudan a procesar la información; éstos son:

- a) Los metacomponentes sirven para aprender a hacer las cosas.
- b) Los componentes de rendimiento, ayudan a planificar qué cosas hay que hacer.

- c) Componente de conocimiento-adquisición. Son procesos no ejecutivos que se emplean para aprender cómo resolver un problema y están controlados por los metacomponentes. Son procesos individuales que se usan para adquirir información nueva, recordar la información adquirida y transferir lo aprendido a otro contexto. Stenberg (citado en Prieto, 1993), considera estos componentes como esenciales para el aprendizaje y el uso del lenguaje.

Un tercer enfoque es el genético, originado en la Teoría de Jean Piaget, (citado en Anastasi, 1994), sobre el desarrollo del pensamiento de los niños. La aproximación de Piaget se centró en las etapas de desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia. Las tareas piagetianas evalúan el desarrollo de conceptos específicos o esquemas cognitivos más bien que habilidades amplias. Según Piaget, el logro de cada etapa es contingente al completamiento de las etapas anteriores en el desarrollo de los procesos del pensamiento del niño.

En su concepción Piaget (citado en Costa, 1996), toma en cuenta tres aspectos:

- Ψ El contenido. Es el que el individuo expresa en un determinado momento.
- Ψ La estructura. Representada por los factores biológicos hereditarios, las estructuras físicas y las reacciones conductuales automáticas y por otro lado, por las estructuras psicológicas, que no pueden ser explicadas completamente por lo hereditario.
- Ψ La función. Principios generales de funcionamiento que afectan la inteligencia: La organización (tendencia a sistematizar u organizar los procesos en sistemas coherentes) y la adaptación (formada por la asimilación y la acomodación).

Piaget nunca se preocupó por estandarizar las pruebas que construyó para estudiar las estructuras lógicas del pensamiento. Tanto las escalas piagetianas

como los tests de inteligencia estandarizados y el logro escolar tienen mucho en común respecto a la evaluación global en los niños.

En cuanto a la evaluación de la inteligencia, la aproximación piagetiana ha contribuido sugiriendo que la inteligencia puede ser cualitativamente diferente en distintos periodos de la vida; cada etapa de la misma demanda diferentes características del individuo; esto es, el dominio de las tareas de desarrollo de las etapas tempranas influye en el manejo de la persona, de las demandas conductuales de las que le siguen (Anastasi, 1994).

Por otro lado, en lo que se refiere a la "repartición" de la inteligencia entre los individuos, Galton (citado en Jarman, 1980) hipotetizó que habilidades mentales humanas innatas tales como la inteligencia estarían distribuidas de la misma manera que muchas conductas animales heredadas y esta hipótesis no comprobada se convirtió en un presupuesto en la construcción de pruebas de inteligencia.

Existen opiniones a favor y en contra del uso de las pruebas de inteligencia.

Cuando Terman (citado en Benito, 1996) realizó su estudio longitudinal, se interesó por el Coeficiente de Inteligencia (CI); para él, el CI era totalmente estable e independiente de factores socioculturales a lo largo del ciclo vital. No hizo una selección para encontrar genios, sólo seleccionó personas muy inteligentes.

Una de las críticas que más se hace actualmente al concepto de CI clásico y de lo que se entiende por inteligencia, es que no predice el desempeño adulto. No es un cometido de los tests el valorar el éxito profesional de las personas pues como se ha dicho depende de muchos factores, lo que evalúan los tests de CI es la capacidad de aprendizaje y esto lo hacen bastante bien; además las medidas de CI

están vinculadas no sólo a las diferencias cuantitativas de inteligencia sino también a las diferencias cualitativas que coinciden con las actuales teorías sobre el desarrollo cognitivo (mayor madurez en el procesamiento de información), capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), insight en la resolución de problemas, precocidad, motivación intrínseca por el aprendizaje y creatividad (Benito, 1996).

Anastasi (1994), por su parte, también realiza una crítica al uso excesivo de las pruebas diciendo que entre los efectos colaterales del auge de los tests se encuentra desafortunadamente la adopción del término CI (Cociente de Inteligencia) por el público general. El Cociente de Inteligencia fue introducido como una razón entre la edad mental y la cronológica para uso en escalas de edad tales como la de Stanford-Binet, aún sirve no sólo para un tipo de puntaje sino como una propiedad básica del organismo. Es así como en un esfuerzo por reducir las malas interpretaciones populares de los puntajes de los tests, que muchas de las pruebas colectivas de inteligencia recientes han quitado el término inteligencia de sus títulos.

"Los tests de inteligencia proporcionan mediciones del estatus actual del individuo. Evalúan lo que el individuo ha aprendido a hacer y lo que sabe en ese momento"... "los tests pueden servir para predecir en el sentido de evaluar prerequisites relevantes, pero NO en el sentido de estabilidad futura" (Anastasi, 1994, pág. 6).

La misma Anastasi (1994), dice que los tests de inteligencia son descriptivos, no explicativos, ningún test de inteligencia puede indicar la razón del desempeño de un individuo, se deben usar no para rotular individuos sino

para evaluar su estatus actual; un objetivo importante de los tests es el contribuir al autoentendimiento y el desarrollo personal.

También ha surgido recientemente una gran inconformidad respecto a las puntuaciones del CI como único criterio para definir a los sobredotados abarcando tres factores (Silva, 1995):

1. El reconocimiento de las limitaciones de las pruebas del C.I.
2. La reconceptualización de la naturaleza de la inteligencia con investigaciones adicionales.
3. El reconocimiento de las variantes que existen entre dos sobredotados.

“Las pruebas del C.I. miden un rango relativamente restringido del desempeño... hay capacidades que no detectan (como la alta motivación, la creatividad y los talentos especiales) y que quienes las tienen son considerados sobredotados.” (Silva, 1995 pág. 28).

La inteligencia y los dones son más complejos que una banda relativamente angosta del desempeño que se requiere para que se considere que sea puntuado excepcionalmente en una prueba de C.I. (Silva, 1995).

Krisel (1997) en un artículo donde expone la jornada de trabajo que se realizó en el Estado de Georgia para cambiar una evaluación para detectar estudiantes sobresalientes en grupos minoritarios, basada en un sólo instrumento psicométrico, a un método Multicriterios., corrobora que el coeficiente intelectual no es una medida necesariamente ligada a las características de sobredotación y que por sí sola no aporta información suficiente para determinar la capacidad de

un individuo, sobre todo si éste pertenece a un grupo racial o cultural diferente a la mayoría en la que se basa la estandarización de la prueba.

¿Hasta qué grado una puntuación de CI es un artificio de la prueba de CI específica? Vernon (1980), sugiere que además de la inteligencia genotípica A y fenotípica B, una tercera clase C es la inteligencia que observamos a través del artificio de las pruebas que la miden. Ya que la inteligencia genotípica no puede ser medida directamente y la inteligencia fenotípica, la cual es delimitada culturalmente, tampoco puede ser medida como tal, es imposible escapar a la influencia del instrumento.

¿Cuál es el propósito de medir la inteligencia? Si es para predecir el desempeño escolar, entonces la medida tiene que ser relevante a la cultura, lo que significa que debe establecer el prospecto de éxito del niño en la cultura en que vive. Muchos psicólogos de diferentes enfoques parecen estar de acuerdo con este punto (Das,1991).

III.2. LAS PRUEBAS DE INTELIGENCIA COMO METODO FORMAL EN LA EVALUACION DE NIÑOS CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE.

A pesar de las críticas mencionadas en el punto anterior, un test de inteligencia resulta útil principalmente para predecir las posibilidades de enseñanza y de formación a causa de generabilidad y porque constituye una muestra de las capacidades para razonar desarrolladas fuera de la escuela (Vernon, 1980).

Los tests de inteligencia si bien sirven para propósitos exploratorios amplios, no predicen el desempeño en situaciones de criterio específicas tan bien

como lo hace un test elaborado para el propósito y diseñado con base en un análisis de la tarea del criterio sujeto a predicción (Anastasi, 1994).

"Lo que los tests de inteligencia miden -y lo que deben medir- puede diferir cualitativamente en diferentes etapas de la vida, desde la infancia hasta la edad adulta" (Anastasi, 1994, pág. 8).

Debe reconocerse que el esfuerzo por llenar el espacio vacío entre la psicometría y la psicología cognoscitiva se encuentra en etapa exploratoria temprana. El analizar los tests de inteligencia en función de procesos cognitivos, debe fortalecer y enriquecer nuestro entendimiento de lo que miden los tests, así como el analizar el desempeño de un individuo en el nivel de procesos componentes debe hacer posible el señalar los orígenes de las debilidades y las fortalezas de cada persona, y de este modo facilitar el empleo diagnóstico de los tests (Anastasi, 1994).

Muchas de las pruebas estandarizadas que se aplican actualmente se han realizado con base en teorías cognoscitivas factoriales y tratan de medir las habilidades de los individuos en diferentes áreas.

"Una prueba psicológica es un instrumento de medición psicológica que posee tres características fundamentales:

1. Sirve de estímulo para extraer un segmento de la conducta de un sujeto.
2. Es rigurosamente estandarizado, o sea se construye, se administra y se califica según reglas preestablecidas.

3. Permite comparar estadísticamente la conducta de un sujeto con un grupo de sujetos de una población definida y clasificarla cuantitativa, cualitativa y/o tipológicamente" (Costa, 1996, pág. 17).

Brown (citado en Costa, 1996), afirma que se obtiene un valor numérico en relación a la ejecución de una persona usando determinados procedimientos y sujetándose a reglas específicas.

"La función básica de las pruebas psicológicas es medir diferencias de conducta entre los individuos o diferencias en la conducta de un mismo individuo en distintos momentos" (Anastasi, citado en Costa, 1996, pág. 8).

De acuerdo a las ideas de autores como Morales, Anastasi y Brown (citados en Costa, 1996) las pruebas psicológicas pueden clasificarse desde los siguientes puntos de vista:

1. Según la conducta que miden:
 - Ψ Pruebas de Inteligencia.
 - Ψ Pruebas de aptitudes/habilidades.
 - Ψ Pruebas de personalidad/temperamento.
 - Ψ Pruebas de intereses/preferencias.
 - Ψ Pruebas de valores.
 - Ψ Pruebas de actitudes.
 - Ψ Pruebas de rendimiento.
 - Ψ Pruebas psicomotoras.
 - Ψ Pruebas situacionales.

2. Según el objetivo:

Ψ Pruebas de potencia o ejecución máxima.

Ψ Pruebas de ejecución o rasgos (ejecución típica). También llamadas de clasificación tipológica o cualitativa.

3. Según la forma o el tipo de respuesta exigida:

Ψ Pruebas objetivas. El examinado elige una respuesta entre varias alternativas.

Ψ Pruebas subjetivas. El sujeto proporciona libremente la respuesta.

4. Según la forma de organización:

Ψ Pruebas de aplicación individual.

Ψ Pruebas de aplicación colectiva.

Ψ Pruebas autoadministrables.

5. Según la libertad de ejecución:

Ψ Pruebas de poder. Exigen que el sujeto realice lo más que pueda.

Ψ Pruebas de velocidad. Exigen que el sujeto ejecute la tarea lo más rápido posible.

6. Según el material utilizado en la prueba:

Ψ Pruebas de lápiz-papel.

Ψ Pruebas completamente verbales.

Ψ Pruebas de ejecución (material visomotor).

Ψ Pruebas mixtas (combinación de diferentes materiales).

7. Según la forma de dar las instrucciones:

Ψ Orales.

Ψ Escritas.

8. Según la forma de clasificación:

- Ψ Manuales.
- Ψ Informatizadas.

9. Según la población a la que se destina:

- Ψ Pruebas para bebés (Baby-Tests).
- Ψ Pruebas para niños preescolares.
- Ψ Pruebas para niños escolares.
- Ψ Pruebas para adolescentes.
- Ψ Pruebas para adultos.
- Ψ Pruebas que se aplican a dos o más etapas del desarrollo.

Una prueba psicológica combina varias de estas dimensiones o diferentes aspectos de una misma dimensión (Costa, 1996):

Howard Gardner (citado en Silva, 1995), inició estudios en la Universidad de Harvard sobre talentos ocultos; distingue siete tipos básicos de inteligencia y afirma que todos los niños pueden llegar a desarrollarse sólidamente si se les estimula adecuadamente; afirma que las pruebas de C.I. sólo toman en consideración dos tipos de inteligencia: la lingüística y la lógico-matemática, haciendo a un lado los otros cinco tipos: musical, espacial, corporal-cinestésica, conocimiento de sí mismo y conocimiento de los demás.

Hay por ejemplo, aplicaciones prácticas que aprovechan la medición estandarizada para evaluar habilidades específicas, en alumnos de secundaria, tales como los programas de Búsqueda de Talento desarrollados en Estados Unidos, los cuales emplean básicamente el Scholastic Aptitude Test (SAT), o el American College Testing Program (ACT) y que de inicio fueron creados para aplicarse a estudiantes de preparatoria que se disponen a ir a la universidad. Las

puntuaciones SAT en el nivel de secundaria predice la ejecución en preparatoria y superior y son indicadores válidos de diferencias individuales dentro de las poblaciones de talentosos y sobredotados (Olszewski, 1998 a; 1998 b).

Bartkovich y Mezynski (citado en Olszewski, 1998 b), encontraron que estudiantes que puntuaron 600 o más en el SAT-M, completaron clases de matemáticas de dos niveles de preparatoria en sólo 50 hrs. y otros tomaron en dos años y medio el equivalente a cuatro años de matemáticas para preparatoria.

Benbow (citado en Olszewski, 1998 b), encontró que las puntuaciones en el SAT son predictivas de la realización 10 años después de la participación en la Búsqueda de Talento y que las diferencias en niveles de puntuación se relacionan a diferencias medibles y en algunos casos significativas en el desempeño académico.

Programas como este último requieren de pruebas que evalúen ciertas conductas, sin embargo cuando se trata de determinar si la capacidad de un niño es sobresaliente en general o de explorar si lo es en alguna área todavía indefinida, se hace necesario contar con instrumentos que abarquen las características que lo calificarían como un niño con capacidades sobresalientes. Es decir, los instrumentos de evaluación deben obedecer al objetivo planteado inicialmente.

Una de las carencias que se hizo patente al evaluar a los niños para determinar su capacidad, fue la omisión de evaluación de la creatividad como un elemento de suma importancia.

"A lo largo de los años y como consecuencia, los tests destinados a evaluar las cualidades creativas prácticamente brillaron por su ausencia en las escalas de la inteligencia". (Guilford, 1991, pág. 11).

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Si su hijo sólo obtiene un puntaje de CI promedio, ¿significa que no es un niño dotado? Según el doctor E. Paul Torrance (citado en Lagemann, 1993), una de las autoridades de E.U.A. en materia de creatividad e inteligencia, ninguna otra falacia ha hecho tanto daño a los pequeños como ésta, ni despojado a la sociedad de más talentos creadores.

"Los tests de CI no miden el talento creador" (Torrance, 1991, pág. 24).

Los señores Smith y Smith, (1997) padres de una niña con capacidad sobresaliente, cambiaron a su hija de escuela para que fuera incluida en un programa para sobredotados, por recomendación de su profesora, se encontraron con que la niña fue rechazada en dicho programa porque puntuó como promedio en la prueba que le fue aplicada. Sabiendo la capacidad de su hija, confirmada además por su escuela anterior, lograron que la niña fuera sometida a una evaluación multicriterio, que demostró que la niña sí calificaba para participar en el curso especial, aún cuando su puntuación en la prueba no fuera superior.

En el modelo creado por el Dr. Renzulli, la creatividad es un elemento importante y los instrumentos que él emplea obedecen a su objetivo de encontrar niños que reúnan las tres características que los califican como personas con capacidad sobresaliente, partiendo de su propia definición.

Utiliza cuatro familias de información:

1. Psicométrica. De tests tradicionales de inteligencia, aptitud, logros escolares y creatividad.

2. Sobre el Desarrollo. Nominaciones de los profesores, de los padres y de los alumnos mismos, así como de escalas de evaluación.
3. Sociométrica. Nominaciones de compañeros de alumnos y escalas de evaluación.
4. Sobre la actuación. Ejemplos de logros previos en la escuela y en el entorno escolar.

Y como chequeo final se emplean Nominaciones Especiales.

En conclusión, las pruebas psicométricas siguen brindando elementos de información acerca del desempeño de una persona, pero al ser usadas para determinar si esa persona posee una capacidad sobresaliente o no, dicha información resulta insuficiente debido a las diferencias impuestas a los individuos por su cultura y su desarrollo. Por lo tanto, coincidimos con el Dr. Renzulli y con Vernon (1980), en que hasta el momento, la observación directa de los niños es la fuente más rica de datos acerca de su potencial.

"El número y naturaleza de rasgos y habilidades puede cambiar en el tiempo y puede diferir entre culturas o subculturas, entre niveles socioeconómicos y entre otras poblaciones definidas en base a la experiencia" (Anastasi, 1994, pág. 8).

Las pruebas empleadas en los programas de Búsqueda de Talento en Estados Unidos, han sido aplicadas en una gran cantidad de población estudiantil, e incluso, como ya se mencionó, han sido realizados estudios de seguimiento para establecer su valor predictivo en relación a la conducta que midieron inicialmente. Sería lo ideal poder aplicar y estudiar así cada instrumento de evaluación, pero como es sabido, la labor de estandarización es siempre ardua y de gran duración. Por lo pronto consideramos que sería de utilidad crear instrumentos de evaluación cognitivo-conductual basados en las teorías existentes del desarrollo infantil, que

permitan determinar si un niño posee una habilidad superior a la que tienen la mayoría de los niños de su edad.

Al hablar actualmente de pruebas estandarizadas ya no se hace referencia únicamente a pruebas de inteligencia, sino que se han creado una diversidad de instrumentos para evaluar diferentes habilidades y procesos.

En el siguiente capítulo se exponen las pautas y lineamientos que podrían servir de base para la elaboración de una alternativa de evaluación cognitivo-conductual dirigida a niños sobredotados mexicanos de cinco años de edad, para ser utilizada en consulta individual por los psicólogos.

CAPITULO IV

PAUTAS Y LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACION COGNITIVO-CONDUCTUAL EN NIÑOS CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE

Los sociólogos y los psicólogos pueden proporcionar datos relevantes sobre las aptitudes y las actitudes de los pueblos. Analizar y medir los efectos de cambio que ocurren de forma natural en el transcurso del tiempo o que han sido introducidos arbitrariamente y estudiar la naturaleza de los procesos subyacentes a los cambios en los individuos o grupos (Vernon, 1980).

Dentro del trabajo del psicólogo se encuentra entonces la evaluación individual de las aptitudes y habilidades de las personas. Y ya que existen tantos tipos de personas, se han venido generando cada vez más instrumentos para este fin y cada vez más específicos para ser aplicados según lo que se desea conocer. Los niños sobresalientes, como grupo o como individuos requieren también de ser examinados tanto para conocerlos mejor, como para entender sus necesidades y brindarles mejores oportunidades de desarrollo integral.

Partiendo de la propuesta del Dr. Renzulli y considerándola la mejor opción en la detección de niños con capacidad sobresaliente, consideramos que sería necesario realizar ciertos cambios en los instrumentos de evaluación con el fin de adaptarla a nuestro medio social y cultural.

Ya la Secretaría de Educación Pública realizó un trabajo en este sentido en el programa de atención a niños con capacidad sobresaliente, estableciendo criterios muy precisos acerca de las vías de detección. Sin embargo, mantiene la

característica de realizar una observación directa del comportamiento de los niños basándose en algunas guías establecidas a priori. Si deseamos que la detección y la evaluación sean más confiables, debemos pensar en la elaboración de un instrumento de observación más estructurado que, sin dejar de basarse en la observación directa, proporcione los procedimientos, prácticos, teóricos y técnicos suficientes para analizar la conducta y los procesos cognitivos que permitan determinar si existe o no, capacidad sobresaliente.

A este respecto, tal y como lo establece Brawnstein(1981) en busca de una aproximación científica, a la realidad psicológica, se establecen los conceptos como instrumentos teóricos para apropiarse de ella, mediante el establecimiento de categorías, nociones e interrelaciones.

Es así como en el presente capítulo se considera la propuesta de pautas y lineamientos de carácter cognitivo-conductual que puede emplearse como fuente de datos específicos y punto de partida para la creación de una alternativa de evaluación de niños que muestran capacidades sobresalientes.

Según Vernon (1980), a medida que los niños se hacen mayores, las medidas de inteligencia general o de otros factores cognitivos se van haciendo menos representativas de la aptitud, tal como es considerada por la sociedad: éxito profesional, agudeza, pensamiento bien informado y rápido, sabiduría y comprensión en los asuntos de la vida diaria, productividad creativa e incluso del rendimiento en la enseñanza superior.

Según Piaget (citado en Wood y Brophy, 1980) la adquisición de conceptos y las destrezas conductuales proceden de una motivación interna y de una dirección activa, no son desencadenados simplemente por estímulos externos. El aprendizaje

se basa en las acciones físicas. Observamos y conceptualizamos nuestra conducta personal de modo que "aprendemos lo que hacemos". Piaget afirma que no son los estímulos los que suscitan las respuestas, sino que nuestra actividad produce una búsqueda de estímulos pertinentes; así pues, las consecuencias son de gran importancia, no porque motiven o refuercen sino porque suministran retroalimentación sobre los efectos de nuestra actividad. En opinión de Piaget, el niño no reacciona pasivamente a la estimulación y al refuerzo, sino que controla en forma activa la situación. En la teoría conductista, el niño está aprendiendo a reaccionar ante un estímulo mientras que según Piaget, está aprendiendo lo que puede hacer con tal estímulo. En la obra de este autor, la unidad básica de la cognición, el habla y la conducta es el esquema, término que tiene cierta analogía con conceptos conductistas como los del "hábito" o "reacción". Es importante distinguir entre los diversos tipos de esquema:

- ψ Los esquemas de índole sensoriomotor (llamados conductuales), designan conocimientos y destrezas relacionados con el comportamiento (caminar, hacer girar manijas de puertas, destapar botellas).
- ψ Los esquemas cognitivos se refieren a conceptos, imágenes, así como a la capacidad de pensar y razonar (captar las diferencias entre plantas y animales, posibilidad de representar mentalmente un triángulo, deducir los efectos a partir de las causas).
- ψ Los esquemas verbales denotan los significados de las palabras y las técnicas de la comunicación (asociar los nombres con sus referentes físicos, dominar los elementos fundamentales de la gramática y de la sintaxis).

Las pautas contemplan la necesidad de utilizar el reporte verbal y la observación de conducta de los niños para determinar el nivel de avance de sus

esquemas tanto sensoriomotores como cognitivos y verbales, tomando en cuenta que los procesos cognitivos no son observables directamente y que siguen en los niños sobresalientes el mismo orden de desarrollo, a pesar de las diferencias individuales. Dichos procesos, según Nickerson (1984) están constituidos por los procedimientos de comparación, ordenamiento, clasificación, inferencia y predicción. Según en la aproximación cognitiva, la habilidad de pensar depende de dichos procesos, concluyendo que con o sin entrenamiento especial, todos los usamos en nuestra vida diaria, aunque no lo hagamos lo mejor posible.

Para establecer categorías haría falta un estudio sobre las características de aprendizaje y desarrollo en cada nivel de inteligencia y establecer pautas educativas consecuentes. Los superdotados no forman un grupo homogéneo. Sólo a través de un adecuado conocimiento y el examen de las características diferenciales más relevantes podremos dar una orientación individualizada al niño (Benito, 1966).

Otros como Renzulli (SEP, 1996) se inclinan por manejarlo grupalmente, con un amplio porcentaje de población escolar ya que según ellos, se ha demostrado que los alumnos que poseen habilidad bastante por encima de lo normal, pero no necesariamente superior, que también tienen un alto compromiso por la tarea y creatividad, son las personas que tienen la posibilidad más alta de desarrollar o de mostrar comportamientos superdotados. Por ello, el mismo Renzulli elige del 15 al 20% superior de la población escolar.

Además de su Modelo Triádico, que sirve de base para el presente trabajo, Renzulli, con Hartman y Callahan (citados en Renzulli, SEP 1996), diseñaron la Escala para Clasificar el Comportamiento Distintivo de los Estudiantes Sobredotados. En ella se pide al profesor que escoja la categoría que mejor describa al alumno en cuatro aspectos: aprendizaje, motivación, creatividad y liderazgo.

Este es uno de los ejemplos de lo que se está haciendo para "categorizar" los comportamientos específicos de estos niños que servirán para identificarlos con base en inventarios de características como las que se exponen en el capítulo I de este trabajo.

IV.1. CARACTERÍSTICAS A EVALUAR EN NIÑOS CON CAPACIDAD SOBRESALIENTE .

Existen países donde ya se encuentra legislado oficialmente el procedimiento de selección de estudiantes sobresalientes y como ejemplo tenemos la Ley de Base del Sistema Educativo Portugués, que prevé en su artículo 5º, como uno de los objetivos de la educación preescolar, proceder a la identificación de las precocidades y promover la mejor orientación y encaminamiento del niño. Las técnicas de las instituciones de educación preescolar deben avalar fundamentalmente de forma pedagógica los siguientes aspectos (Benito, 1996):

Características en el plano de los aprendizajes:

- a) Vocabulario avanzado para su edad o nivel escolar.
- b) Interés por la lectura, etc.

Características motivacionales:

- a) Perseverancia en la ejecución de las tareas.
- b) Perfeccionismo, etc.

Características en el plano de la creatividad:

- a) Curiosidad elevada por un gran número de cosas.
- b) Originalidad en la resolución de problemas y en la relación de ideas, etc.

Características de liderazgo:

- g) Autoconfianza y éxito con sus iguales.
- h) Fácil adaptación a las nuevas situaciones, etc.

Características en los planos de juicio moral y social:

- i) Interés y preocupación por los problemas del mundo.
- j) Interés por relacionarse con niños mayores que él y con adultos, etc.

Una de las características que se mencionan en varios estudios sobre la capacidad sobresaliente es la presencia de un proceso metacognitivo.

El término metacognición fue creado por Flavell en 1975 quien lo define como el conocimiento y conciencia del sujeto sobre sus propios procesos cognitivos (Benito, 1996).

Estas estrategias suponen el dominio de habilidades operarias. Nos interesamos por los procesos metacognitivos en la resolución de problemas matemáticos y comprobamos que estas funciones son realizadas por niños desde los seis años de edad. Parece que estos procesos están desarrollados a edades muy tempranas y contrastan con los de los niños de inteligencia "normal". Los niños superdotados tienen conciencia sobre sus procesos cognitivos en edades muy tempranas y esto hace que tengan más facilidad para adquirir nuevos conceptos y habilidades; aunque vale reiterar que estas estrategias de alto nivel no suelen aparecer de forma masiva hasta la adolescencia. En la resolución de problemas los niños de inteligencia "normal", manifiestan capacidad metacognitiva simple y los

superdotados van más allá, esto es, no sólo saben qué procesos han seguido, sino que son capaces de observar qué estrategias han utilizado: capacidad de análisis y deducción (Benito, 1996).

En estudios realizados por esta autora sobre el desempeño de niños superdotados en la solución de problemas matemáticos, encontró que:

- a) Son conscientes de que ciertas operaciones las saben y las utilizan de forma automática.
- b) Saben qué estrategia utilizan frecuentemente en la resolución de problemas; algunas de las más comunes son:

Ψ Operación en base 10.

Ψ Simplificación antes de operar.

Ψ Facilitar la ejecución de la tarea.

Ψ Es la base de su calidad de razonamiento y no el conocimiento concreto lo que guía su rendimiento.

Estas estrategias aparecen de forma espontánea, sin entrenamiento.

Jackson y Butterfield (citados en Benito, 1996), dan gran importancia al papel que desempeña la metacognición en la superdotación. Estiman que los procesos superiores extraordinarios que regulan el análisis de la tarea y la autodirección de la conducta en la resolución del problema pueden ser componentes importantes para llegar a distinguir a los superdotados de los de la media.

Benito (1996) señala que las diferencias cualitativas en el proceso enseñanza-aprendizaje, que pueden servir también como referencia para identificar capacidad sobresaliente en un niño.

1. En el subsistema procesador los superdotados presentan las siguientes características.
 - a) Utilizan "estrategias de fragmentación" de la información.
 - b) Parecen mejores en procesamiento simultáneo. Dedicar más tiempo a planificar midiendo esfuerzos y tiempo para la realización de las tareas y teniendo conciencia de cuáles son sus zonas más débiles.
 - c) Tienen mayor capacidad de memoria inmediata y mejor funcionamiento de memoria operativa.
 - d) Utilizan más estrategias de memoria visual y de memorización.
 - e) Presentan una velocidad y eficiencia de procesamiento superior a niños normales.
 - f) Tienen mayor grado de autonomía en el aprendizaje; aprenden con poca ayuda.

2. La prueba Reversal Test (1988) que detecta trastornos en percepción y capacidad de estructuración espacial constituye una prueba predictiva de la madurez para el aprendizaje escolar y en la prueba Benton (1986) que examina memoria visual y habilidades visoconstructivas se ha observado que la ejecución está por arriba de lo esperado según la edad cronológica (citados en Benito, 1996).

3. En cuanto a diferencias cualitativas de inteligencia a nivel psicométrico, se ha observado que podemos encontrar discrepancias hasta de 50 puntos en las puntuaciones obtenidas en las escalas Weschler y el Stanford-Binet (Benito, 1996).

4. Lo más significativo a la hora de identificar a los niños se puede resumir en el "insight" para resolver problemas, mediante procedimientos diferentes a los usados por sus compañeros, esto es, los niños superdotados utilizan diferentes formas de resolución de problemas y aprendizaje.
5. Transferencia espontánea de estrategias.
 - a) Hacen uso con éxito de estrategias de aprendizaje en nuevas situaciones al transferir espontáneamente.
6. Estrategias de aprendizaje en niños de corta edad.
 - a) Al año y medio tienden a estructurar el ambiente y en sus juegos realizan seriaciones y ordenaciones de forma lógica.
 - b) Con dos años realizan continuamente comparaciones selectivas a fin de clasificar, ordenar y diferenciar el mundo que les rodea. A los tres o cuatro años tienen ya un cierto nivel de razonamiento analógico superior en dos años de diferencia.
 - c) Tienen formación de conceptos a los tres años y medio.
 - d) A partir de los tres años, si aparece una palabra que no conocen, preguntan su significado y la extrapolan a otros contextos.
7. Velocidad y precisión en la resolución de problemas.

Benito propone utilizar las siguientes pautas de identificación observables para obtener información acerca de los procesos señalados anteriormente:

1. Desarrollo motor precoz.

- Ψ Desde el primer día de nacimiento sostiene la cabeza.
- Ψ Se sostiene de pie a los seis meses.
- Ψ Anda sin ayuda a los nueve meses.
- Ψ Tiene gran agilidad y coordinación motriz.

2. Desarrollo del lenguaje. Las medidas del vocabulario están entre los mejores predictores de la inteligencia, sin embargo, las investigaciones no apoyan la idea de que el desarrollo lingüístico equivale al desarrollo cognitivo general.

- Ψ Dice la primera palabra a los seis meses.
- Ψ Dice la primera frase a los doce meses.
- Ψ Mantiene una conversación entre los dieciocho y los veinticuatro meses.
- Ψ Aprende los colores a los dieciocho meses.
- Ψ Pregunta por palabras nuevas que no conoce a los tres años.

3. Aprendizaje de la lectura y escritura. Es la curiosidad lo que les lleva a aprender.

- Ψ Aprende a leer antes de ir a la escuela o en un corto periodo de tiempo y muestra un alto interés por la lectura.
- Ψ Aprende el abecedario a los dos años y medio.
- Ψ Comienza a leer a la edad de tres años.
- Ψ Aprende a partir de una lectura funcional. "Logotipos" y "Anagramas". Utiliza continuas preguntas (¿Qué pone aquí?). No pregunta por las letras sino por las palabras.
- Ψ No deletrea ni silabea en el aprendizaje. Aprende de corrido.
- Ψ Aprende a escribir normalmente en mayúsculas.
- Ψ A partir de los cuatro años pregunta por la ortografía de las palabras.

4. Concepto de números.

- Ψ Cuenta hasta 10 a los dos años y medio.

Ψ Con tres años y medio resuelven a nivel mental problemas de suma y resta con números hasta el diez.

5. Manifiesta interés precoz por el tiempo.

Ψ Aprende a contar el tiempo en horas a los cinco años.

6. Intereses, juegos y actividades.

Ψ Prefiere actividades que no supongan riesgos.

Ψ No le gustan los deportes de mayorías.

Ψ Sus hobbies favoritos son: lectura, escritura, dibujo, hacer rompecabezas.

Ψ Se relaciona mejor con niños más pequeños o más grandes.

En el plano léxico, los niños sobredotados van a mostrar dificultades a nivel de la escritura, corriendo peligro de reaccionar primero por una voluntad de control, de dominio ansioso que conduce a una hipertensión y a un trazo demasiado apoyado, trémulo e irregular.

Diversos estudios han demostrado que la precocidad en la escritura es menos frecuente que en la lectura y esta dificultad es más frecuente en niños que en niñas, como resultado de una disincronía entre el nivel intelectual y el nivel psicomotor y gráfico. No obstante más tarde, en su escolaridad, este niño puede manifestar grandes facilidades en el campo de las matemáticas, pero ser mediocre en ortografía y expresión escrita (Terrassier, citado en Benito, 1996).

Pareciera ser que, independientemente del momento temporal, los "componentes del nivel superior (razonamiento abstracto, representación, solución de problemas, toma de decisiones)" son los aspectos clave de la inteligencia (Benito, 1996).

Bourne (citado en Benito, 1996), acepta tres fases en la resolución de problemas: la preparación, la producción y el enjuiciamiento.

Entender una situación o tarea novedosa exige procesos de "insight" los cuales se miden mediante problemas verbales, numéricos, de misterio y silogismo que exigen el razonamiento lógico, la inferencia de relaciones y el uso reflexivo de tres procesos: codificación, combinación y comparación selectiva (Stenberg, citado en Benito, 1996).

Otros autores que mencionan el "insight" o la intuición como elemento importante en la creatividad aplicada a la solución de problemas son Prieto (1993) Emerson (citado en Torrance (1991), Torrance y Hall (1980), Martínez (1992), Silva (1995) y Das (1991).

Ruppell (citado en Benito, 1996), opina que ya que estas cualidades de procesamientos de información no son apenas cubiertas por los tests clásicos de inteligencia propone reemplazar los CI por CI, siendo CI= calidad de información procesada, es decir, procesos constructivos en vez de habilidades estáticas.

De las propuestas revisadas para detectar, identificar y evaluar al niño con capacidad sobresaliente, consideramos que la del Dr. Renzulli (citado en Benito, 1996), se encuentra basada en una teoría que integra muchas de las características mencionadas, denominada de los "Tres anillos" que implica el factor cognitivo y otros. Constituye una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos:

- ψ Capacidad general por encima de la media.
- ψ Alto nivel de compromiso con la tarea.
- ψ Alto nivel de creatividad.

Llamado Modelo de Enriquecimiento Triádico/ Puerta Giratoria fue desarrollado y puesto en práctica en escuelas que variaban tanto de tamaño, de estatus socio-económico y de población estudiantil. Lo importante de la definición de Renzuli es que no sólo describe los elementos necesarios para la identificación, sino que señala qué tipo de ayuda necesitan estos niños superdotados (Benito, 1996).

"Los niños superdotados son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto compuesto de características y que se aplican en cualquier área potencialmente válida de actuación humana" (Renzulli, citado en Benito, 1996, pág. 47).

~~Con el fin de que las pautas propuestas contemplen las tres áreas enunciadas en el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli, a continuación se lleva a cabo un breve análisis de aquéllas desde el punto de vista de diferentes autores.~~

IV.1.1. HABILIDAD SUPERIOR A LA MEDIA.

En términos psicométricos, los individuos que superan el 130 de CI son considerados como sujetos de un nivel de inteligencia muy superior a la media. La superdotación, por una parte, trata una situación extrema en la distribución de las capacidades y funciones cognitivas implicadas como mayor madurez en los procesamientos de información, desarrollo de la capacidad metacognitiva a edades muy tempranas (aproximadamente a los 6 años), afán intrínseco por el aprendizaje, precocidad y talento (Benito, 1996).

"Los niños sobredotados o talentosos son aquellos que muestran consistentemente un desempeño notable en cualquier línea útil de su esfuerzo" (Henry, citado en Silva, 1995, pág. 19).

Con la experiencia se fue haciendo evidente que la medición de la inteligencia no era suficiente para determinar la capacidad de una persona y se fueron creando diversos instrumentos que incluyeron la valoración de las que se denominaron entonces como aptitudes.

El Diccionario de Psicología de Warren, define la aptitud como:

"Condición o conjunto de características consideradas sintomáticas de la capacidad de un individuo de adquirir ~~mediante entrenamiento algún conocimiento, técnica o conjunto~~ de respuestas (generalmente especificadas), como la habilidad para hablar un idioma, producir música..."(citado en Costa, 1996, pág. 173)

Brown (citado en Costa, 1996), diferencia habilidad como el poder para realizar una tarea y aptitud como el poder para aprender a realizar una tarea. Este último se refiere a un estado futuro e incluye la idea de previsión, de probabilidad, de que se adquieran o aprendan conductas.

Las aptitudes serían la base material sobre las que se construirán las capacidades, ya que éstas forman una categoría con alto contenido social-histórico más que biológico-hereditario. Poseer una aptitud excepcional o brillante no asegura el desarrollo de una capacidad, si no es acompañada de la educación y actividad correspondientes (Martínez, 1998).

El desarrollo de baterías de aptitud múltiple fue estimulado por las limitaciones de las pruebas de inteligencia que, en general se concentraban en la medida de la capacidad verbal. Hay pruebas de aptitudes construidas para medir aptitudes específicas o especiales que pueden ser de tipo cognitivo, vocacional, musical o artístico. Las baterías de pruebas de aptitudes múltiples, se componen de una serie de pruebas de aptitudes específicas, sobre el supuesto de que debe contener tantas pruebas como el número de aptitudes que se quiere medir, que cada prueba debe medir solamente una aptitud y que debe usarse la misma muestra normativa para todas las pruebas (Costa, 1996).

Por ejemplo, el Programa de Búsqueda de Talento en Estados Unidos, que fue enfocado inicialmente como un dispositivo de identificación y selección para detectar aquellos estudiantes que fueran muy talentosos en las áreas verbal y matemática y seleccionarlos para programas especiales, empleaba pruebas expresamente elaboradas para detectar el dominio en esas áreas (Olszewski, 1998).

En la bibliografía revisada, se encontró que los autores se refieren a las habilidades de las personas en términos de aptitudes y que es cuestión de nivel para etiquetarlas como talentos.

El talento es la aptitud muy destacada en alguna materia o campo específicos ya sea académico, artístico, mecánico o de relaciones humanas. Normalmente, los superdotados tienen uno o varios talentos añadidos (Passow, citado en Benito, 1996; Silva, 1995).

Taylor (citado en Benito, 1996) se ocupa de aspectos múltiples de la inteligencia del superdotado: cada individuo tiene un talento en una actividad concreta.

En el marco de las teorías factoriales de la inteligencia, cada una de las habilidades específicas forma parte de otra más amplia y éstas a su vez forman parte de la habilidad intelectual general, conocida como factor "g" (Cameron e Ittenbach, 1997).

Gagne (citado en Benito, 1996), sugirió que la superdotación está asociada con la habilidad intelectual general (g), mientras que el talento denota destrezas o aptitudes más específicas. La superdotación general que se manifiesta en cuatro dominios principales (intelectual, creativo, socioemocional y sensomotor) da forma a talentos específicos mediatizados por la familia, colegio, personalidad, intereses, aptitudes e identificación de experiencias. El talento surge por la habilidad específica que facilitará el aprendizaje o el desarrollo de una ocupación particular o en un dominio de ocupaciones.

Treffinger (1998) define talento como el potencial para contribuciones o productividad creativos y significantes en cualquier dominio de investigación, expresión o acción sobre un período de tiempo prolongado. Afirma que surge de las aptitudes y la participación sostenida en áreas de fuerte interés o pasión. No es simplemente un don o un "regalo".

De este modo lo considera entonces como un resultado y no como una característica que ya se encuentra en la persona.

Dentro de las habilidades cognitivas de la inteligencia pueden mencionarse la agrupación, la síntesis, el análisis, la deducción, la inducción, la generalización y una gran cantidad de operaciones y funciones más que varían de acuerdo al acercamiento teórico específico (Martínez 1992).

Boatman (citado en Geffen, 1998), considera la importancia de medir exactamente el dominio de las habilidades intelectuales específicas así como las preferencias para asistir a los individuos dotados a entender su orientación hacia elecciones vocacionales humanistas o científicas.

La presidenta de la Asociación Nacional para Niños Sobredotados en Estados Unidos, asegura que esa Institución está organizada para reconocer y desarrollar el potencial en cualquier campo que se presente el talento. Esto significa no solamente niños avanzados en conceptos verbales y matemáticos, sino también aquellos que ven conexiones inusuales en su mundo o que son capaces de comprender ideas más abstractas y complejas. Desarrollar los talentos en las artes visuales y las que implican actividad corporal, así como en el liderazgo es igualmente importante y es esencial que padres y escuelas generen un ambiente que impulse a la exploración de ideas (NAGC, 1997).

IV.1.2. COMPROMISO CON LA TAREA.

El Modelo Triádico de Renzulli, en sus niveles máximos de enriquecimiento, consiste en actividades de investigaciones y producciones artísticas en las cuales el estudiante asume el papel de un investigador de primera mano. Piensa, siente y actúa como un profesional (Renzulli, citado en SEP, 1996).

Esto significa que los participantes realizarán actividades y deberán alcanzar las metas que se propongan aunque ello represente una gran cantidad de tiempo y esfuerzo invertido.

Para cerciorarse del interés mostrado por el estudiante y tratar de conocer su nivel de compromiso con la tarea que se requiere para terminar el proyecto o producto puede efectuarse una entrevista con el alumno, para reservar el tiempo y energías de los profesores de recursos para los estudiantes que en verdad tienen un interés genuino en su tema y un deseo sincero por el trabajo. Sólo se encuentran altos niveles de productividad cuando la habilidad mayor a la media interacciona con otros factores tales como compromiso con la tarea y la creatividad. Dos metas muy importantes del Modelo Triádico son el desarrollo de compromiso con la tarea y la creatividad, ya que son estas características, y no el producto en sí lo que se quiere que obtengan los estudiantes más capaces de los programas especiales, lo que les llevará adelante en situaciones de educación más elevada y a lo largo de toda su vida (Renzulli, citado en SEP, 1996).

~~El compromiso con la tarea representa energía que se aplica a un problema particular (tarea) o una área de desempeño específico y habilidad para involucrarse totalmente en un problema o área por un periodo de tiempo considerable (Renzulli, 1979).~~

Díaz y Pomar (1998), quienes coinciden con Renzulli en su definición, plantean que la habilidad intelectual y la creatividad, son variables que se desarrollan en el alumno y, a pesar de que dependen de las oportunidades que se le brindan o del estímulo que se ofrece, permanecen como fuente potencial de capacidades. Sin embargo, consideran que la persistencia en la tarea (compromiso), depende en gran medida de factores externos al individuo y por eso su presencia es más inestable que en el caso de las otras dos variables. Esta dimensión posee naturaleza motivacional y depende de la oferta educativa. La falta de satisfacción ante un planteamiento inadecuado para sus posibilidades desemboca en la apatía, el bajo rendimiento y en definitiva, en la desintegración del alumno sobredotado.

Ya anteriormente, otros autores habían considerado esta dimensión aunque con otros términos.

El Modelo de Mönks (citado en Benito, 1996) supone una modificación y extensión de la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli. Esto es la motivación incluye el compromiso del deber, la perseverancia, la búsqueda del riesgo y una perspectiva orientada hacia el futuro. De la misma manera, Mönks en su definición habla de grandes habilidades intelectuales y no de capacidad por encima de la media.

Desde los estudios que realizó Terman (citado en Renzulli, 1979), concluyó entre otras cosas que el desempeño sobresaliente implica más que un alto grado de inteligencia y que los factores de personalidad son determinantes y extremadamente importantes. Además las cuatro cualidades en que según él diferían los grupos más y menos exitosos de su estudio fueron: persistencia en el logro de fines, integración hacia metas, confianza en sí mismos y estar libre de sentimientos de inferioridad.

Investigadores como J. C. Nicholls; H.g. Mc Curdy; Roe y Mackinnon (citados en Renzulli, 1979), realizando diferentes estudios y usando diferentes procedimientos, llegaron a las siguientes conclusiones:

- Ψ La habilidad académica muestra limitadas relaciones con el desempeño creativo-productivo.
- Ψ Los factores no intelectuales y aquellos que se relacionan con el compromiso con la tarea, juegan consistentemente un papel importante en el grupo de cualidades que caracterizan a la gente altamente productiva, aun cuando no son tan fácil y objetivamente identificables.

Según Stogdill (citado en Silva, 1995), entre las características, que identifican a los líderes se encuentran:

1. Un gran sentido de responsabilidad y de compromiso por terminar con la tarea.
2. Tenacidad y persistencia en la búsqueda de metas.

Sellin y Birch (citados en Silva, 1995), consideran el compromiso con la tarea como una manifestación del desempeño superior

La medición de esta característica no se relaciona con un desempeño momentáneo como el que puede realizarse al aplicar una prueba. La información sobre el tiempo que el niño dedica a sus actividades deberá obtenerse aplicando un cuestionario a las personas que le rodean y conocen su comportamiento cotidiano tales como padres y/o maestros y también puede considerarse el reporte verbal del niño.

IV.1.3. CREATIVIDAD.

El concepto de creatividad siempre ha preocupado a los hombres. Los filósofos griegos, como Sócrates, Platón y Aristóteles, se interesaron por la naturaleza de la creación y el carácter del creador. En el siglo XVIII, el proceso creativo se basaba en el concepto de genio o superdotado, luego desapareció esta asociación. En 1869 se buscó determinar el aspecto hereditario en la conducta creativa de los superdotados. De esta manera, se creyó menos en la masa hereditaria como razón suficiente de la actividad creadora. Así, se formularon nuevas explicaciones basadas en factores psicológicos, del medio ambiente, en la enseñanza y la experiencia (Castro, 1998).

La educación moderna actualmente exige al estudiante manejar el rol de actor y no de espectador; no obstante, los docentes con recursos tradicionales

ahogan el impulso creador y vital y creen que con su erudición, dan todo y sólo dan información: datos, fechas, nombres. Hoy la educación exige mucho más; es decir, pide acción, solución inteligente de nuevas situaciones, discusión en grupos, actitud cooperativa, alto espíritu crítico, una ascendente creatividad (Echegaray, 1974.)

La mayoría de los pequeños exhiben un valioso potencial creativo, que es destruido, en la mayoría de los casos, en la época en que llegan al cuarto grado. Parece que los padres y los educadores no logran reconocer la creatividad allí donde existe y con frecuencia la toman por desobediencia, excentricidad e incluso estupidez (Torrance y la Oficina de Investigación Educational Bureau of Educational Research, citados en Lageman, 1991).

Existe evidencia experimental que apoya el papel que juegan la imaginación y la creatividad en las operaciones del pensamiento humano y el procesamiento de la información. El pensamiento de un sujeto creador es siempre el producto de su época y de su ambiente (Martínez, 1992). La creatividad se desarrolla a lo largo de la vida del sujeto y no permanece estable en el tiempo (SEP, 1996).

Según Silva (1995), el sobredotado manifiesta una superioridad cognoscitiva de la creatividad y la motivación.

La palabra creatividad proviene del latín "creare", que significa producir una cosa que no existía (Merani, citado en Martínez, 1998).

En diversas definiciones se encuentran como elementos consistentes el establecimiento de nuevas relaciones, asociaciones o combinación de ambas, originalidad de ideas y flexibilidad para producir alternativas (Pineda; Mednick; citados en Martínez, 1998; SEP, 1996; Whittaker; citado en Martínez, 1992).

Para Papalia y Wendkos (citados en Martínez, 1992), la creatividad es la habilidad para darse cuenta de las cosas bajo un punto de vista nuevo e inusual. Implica pensamiento divergente más que convergente. Estos autores señalan tres elementos esenciales para el éxito creativo: talento innato, ambiente favorable y fuerza de personalidad y carácter. Para Feldhusen (citado en Benito, 1996), la creatividad es un talento o grupo de talentos más o menos específicos.

Gowan y Demos (citados en Dalzell, 1988), argumentan que la habilidad intelectual por sí sola es insuficiente para definir el talento, la creatividad es la medida clave.

Para Gloton y Clero (citados en Martínez, 1992) descubrir es sacar a la luz algo ya existente pero desconocido; inventar es adelantarse a los demás en encontrar algo y crear es hacer que algo exista.

Taylor (Martínez, 1998) considera a la creatividad en términos de niveles, sugiriendo que al pensar creativamente se siguen cinco etapas:

- a) Expresiva.
- b) Productiva.
- c) Inventiva.
- d) Innovadora.
- e) Generativa.

Pensadores como Franklin y Jefferson (citados en Torrance, 1991) subrayaban la importancia de la creatividad y las posibilidades y libertad inherentes al hombre. Franklin decía: "Cuando un hombre deja de ser creativo, deja de vivir realmente" (Torrance, 1991).

Para que los conocimientos se apliquen constructivamente en la resolución creativa de problemas, el estudiante debe adoptar una actitud constructiva, bien que no acrítica hacia la información. Debe estar dispuesto a albergar y verificar la posibilidad de que la información pueda ser verídica y resultar útil (Torrance, 1991).

El Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) se propuso medir la creatividad. Construido en dos formas una verbal y otra de figuras presentando ambas actividades de tipo visual que implican diferentes formas de pensamiento (Torrance, 1977). Los resultados del Test presentan varios índices:

Ψ Fluidez.

Ψ Flexibilidad.

Ψ Originalidad.

Ψ Elaboración (sólo para las figuras).

Guilford (citado en Silva, 1995) ha estimulado el interés por la creatividad a la cual ha llamado pensamiento divergente, (por ejemplo el inducir y sugerir muchas respuestas potencialmente diferentes) en contraste con el pensamiento convergente (por ejemplo, el deducir y llegar a una sola respuesta, la cual se puntúa como "correcta" o "incorrecta"), ya que la prueba de la inteligencia sólo mide la habilidad para pensar en forma convergente.

El talento creador podría investigarse sin necesidad de restringirse a la observación de unos pocos seres muy dotados (Guilford, 1991).

Benito y Heller (Benito, 1996) opinan que "en los nuevos enfoques de creatividad en ciencia y tecnología, interaccionan tanto los procesos de pensamiento divergente como las capacidades cognitivas convergentes.

Cuando la solución de un problema exige relaciones o estructuras *novedosas u originales* la mente consciente fácilmente *fuera* las cosas en dirección errónea, en la dirección de lo conocido, de lo viejo, de lo trillado: por un camino estéril. Estas ideas, cuando la mente consciente deja de forzarlas en una determinada dirección, se unen entre sí y con otras pertinentes y adecuadas, a nivel inconsciente, dando lugar al hallazgo, la invención o el descubrimiento creativo. Dicha unión no se realiza al azar, pues el azar no es creativo (Martínez, 1992).

~~Esta característica de la creatividad como un proceso que funciona en un~~
umbral inferior a la conciencia también es mencionada por Polanyi; Lazarus y McCleary; (citados en Martínez 1992); y por Torrance y Hall (1980).

El punto de vista racional de la creatividad es esencialmente lineal; los eventos en el proceso creativo se ven como secuenciales. Sin embargo, muchas de nuestras grandes mentes creativas tales como Mozart y Einstein han hablado de ciertas experiencias que parecen trascender la delicadeza del proceso creativo racional. Se han referido con frecuencia a estos momentos como "invisión, intuición, revelación", de lo cual se habló anteriormente, y se ha descrito comúnmente que ocurren en un instante, creando un sentimiento de totalidad, una unión de uno con todo. Tiene su origen en el potencial interior de los individuos y el impacto y efecto del medio ambiente sobre ellos (Torrance y Hall, 1980).

En la historia de las pruebas de creatividad, se han ignorado virtualmente los esfuerzos que reconocen la creatividad como un proceso mental superior; especialmente si intentan ir más allá de los procesos racionales (Torrance y Hall, 1980).

Los intentos por medirla siempre llevan al problema de la subjetividad en la medición debido a que es difícil medir la originalidad objetivamente y es necesario que se desarrollen procedimientos más cuidadosos para evaluar los resultados de los candidatos para programas especiales, ya que las pruebas de C.I. no la detectan (Silva, 1995; Martínez, 1992; Lagemann, 1991).

El pensamiento creativo, al igual que el tipo de pensamiento requerido para solucionar los tests de CI, implica un proceso de resolución de problemas. Pero, a la vez, exige que el sujeto utilice sus propios conocimientos y experiencias para elaborar una respuesta que satisfaga una profunda necesidad de autoexpresión (Lagemann, 1991).

En lo que respecta a la detección realizada en las aulas de clases, Pegnato y Birch (citados en Silva, 1995), señalan que es deficiente el criterio del profesor para detectar la creatividad en las habilidades del arte y de la música.

Las pruebas de creatividad elaboradas hasta ahora, en su mayoría no han sido comprobadas en relación con el desempeño creativo de la vida real (Martínez, 1992).

Tenemos entonces que la creatividad es un elemento muy importante para determinar si una persona tiene capacidad sobresaliente, sin embargo, no podemos medirla directamente, sino que es necesario recurrir a elementos conductuales que reflejen asociaciones y combinaciones de ideas, creación de alternativas,

flexibilidad de pensamiento y originalidad a la hora de resolver problemas. De ahí la importancia del establecimiento de una prueba que nos facilite la evaluación de esta capacidad en los niños.

IV.2. PAUTAS Y LINEAMIENTOS PARA LA CREACION DE UNA EVALUACIÓN COGNITIVO-CONDUCTUAL PARA DETECTAR CAPACIDAD SOBRESALIENTE EN NIÑOS MEXICANOS DE CINCO AÑOS.

Las estructuras conceptuales de los niños sobredotados se vuelven cada vez más complejas con la edad (Porath, 1997)

Los programas de Búsqueda de Talento han demostrado que la edad cronológica no es un buen indicador de que se está en condiciones y de hecho, estudiantes más jóvenes, con frecuencia poseen el dominio de las materias previas, la madurez y la motivación necesarios para tener éxito en cursos avanzados. Nosotros creemos que ya que los niños se desarrollan a diferentes ritmos, se les debe permitir probar el nivel de sus habilidades, no en el nivel oficial de la escuela o de las compañías apropiadas para su edad. (Olsewzki, 1998-b)

Acelerar a los niños en el curriculum o hacer arreglos que les permitan ir a un ritmo más rápido de aprendizaje, son maneras de atender académicamente a los niños sobredotados que no son ampliamente usadas o aceptadas por las escuelas. Dentro de las escuelas la edad o el grado sigue siendo el principal determinante de colocación para el estudio de ciertas materias o cursos, a pesar del hecho de que esto no es así para otras áreas de talento (Olszewski, 1998-a).

El concepto de Búsqueda de Talento implica aplicar a estudiantes más jóvenes, pruebas diseñadas normalmente para otros mayores, tales como el Scholastic Aptitude Test (SAT). Aplicar pruebas fuera de nivel significa simplemente que la selección del instrumento de prueba está hecho sobre las bases del nivel preexistente de conocimiento, habilidad o capacidades de los estudiantes en un área o dominio, más que en base a su edad o su grado (Olszewski, 1998-b).

Una de las bases para establecer diferencias entre los niños "normales" y aquellos con capacidad sobresaliente, lo constituyen los conceptos planteados por Piaget acerca del desarrollo cognitivo.

Para saber cómo piensa espontáneamente el niño pequeño, no hay método tan instructivo como el de inventariar y analizar las preguntas que hace, a veces ~~profusamente casi siempre que habla. Las preguntas más primitivas tienden~~ simplemente a saber dónde se hallan los objetos deseados y cómo se llaman las cosas poco conocida; a partir de los tres años, y a veces antes, aparece una forma esencial de preguntar que se multiplica hasta aproximadamente los siete años: los famosos "por qué" de los pequeños. La palabra por qué puede tener para el adulto dos significados netamente distintos: la finalidad o la causa eficiente. En cambio, en la primera infancia, presentan una significación indiferenciada a mitad del camino entre la finalidad y la causa. Existe una "inteligencia práctica" que desempeña un papel considerable entre los dos y los siete años y que, por una parte, prolonga la inteligencia sensoriomotriz del período preverbal y, por otra, prepara las nociones técnicas que habrán de desarrollarse hasta la edad adulta. (Piaget, 1982 y 1983).

Considerando lo anterior, las pautas y lineamientos que se proponen se orientan a la población infantil de los 5 años de edad y contemplan manifestaciones conductuales y cognitivas tales como procesos cognitivos, además de un desempeño académico, manual, artístico o social similares a los que realizan

niños mayores de cinco años, según los patrones de desarrollo comunes a esas edades.

Las guías de observación que plantea el programa del Dr. Renzulli, se orientan a la observación de campo de la actividad cotidiana del niño, tanto en la escuela, como en la casa, ya que la realizan los maestros y los padres. Sin embargo, creemos que es posible crear una evaluación que no se extienda tanto en espacio y tiempo y que pueda ser aplicada por los psicólogos en la consulta particular, abarcando los diversos aspectos que comprenden las manifestaciones de capacidad sobresaliente.

Las categorías que se plantean en la propuesta se incluyen por considerarse los elementos definitorios de capacidad sobresaliente, de acuerdo con las características expuestas en el material revisado, siendo en algunos casos observables y en otros además cuantificables. Se seleccionaron además porque cumplen el requisito de poderse evaluar en condiciones de consulta particular.

Es importante señalar que no se espera que un niño cubra lo esperado en todas las categorías para considerarlo con capacidad sobresaliente, ya que sus manifestaciones pueden concentrarse en un área específica.

AUTOCONCEPTO

Corresponde a la capacidad del niño para conceptualizarse a sí mismo como una persona diferente y más capaz que otros niños que conoce.

Explorar:

1. Si el niño se considera inteligente.
2. Si cree que puede resolver cualquier problema.
3. Si se considera más listo que otros niños.

INTERES EN LOS DEMAS

Con esta pauta se espera encontrar conductas específicas o reporte verbal con las que el niño muestre un interés en otras personas o en sucesos sociales, que no le afectan directa e inmediatamente.

Invitar al niño a relatar un suceso en el que haya ayudado a alguien y partir de su relato para saber qué lo motivó a hacerlo, analizando las circunstancias en que se dio el evento.

Confrontar la información con los padres, para determinar si en el reporte se manifiesta realmente interés por los demás, creatividad o ambas cosas.

MEMORIA

Consiste en una retención de información superior a la de sus coetáneos en cantidad y tiempo.

Aplicar una prueba de memoria a corto plazo con base en imágenes que el niño debe recordar sin ver.

Hacer preguntas en la última sesión, sobre eventos ocurridos en la primera, para evaluar en lo posible la memoria a mediano plazo.

Hacer preguntas sobre algún evento ocurrido mucho tiempo atrás (tratando de ubicarlo un año o más atrás).

Confrontar la información con los padres para determinar los elementos de memoria y los de creatividad.

AREAS DE INTERES

Consiste en determinar las inclinaciones del niño y su motivación en áreas específicas, ya que esto influye en su desempeño dentro de ellas.

Teniendo a la vista objetos tales como, un cuaderno, un lápiz, un rompecabezas (50 pzas.), un juego de destreza, un juego de damas españolas, hojas y lápices de colores, pinturas solubles al agua y pinceles; instrumentos musicales (flauta, teclado, pandero, guitarra), libros con textos e ilustraciones sobre temas específicos (animales, máquinas, cuentos o biografías), periódico. Dar al niño instrucciones tales como:

De lo que tienes a la vista puedes hacer uso de aquello que más te guste. Únicamente existe una regla y es "no rompas o destruyas nada y no pintes, dibujes, escribas o colorees fuera de las hojas".

Se consideran de quince a veinte minutos como máximo para que el niño realice la actividad y durante este tiempo el examinador realizará un registro anecdótico al niño(a).

Mostrando al niño dibujos cuyo contenido sean tres objetos de una misma clase (por ejemplo, animales) y uno de diferente clase (por ejemplo, una persona) para que marque el que no es igual a los demás, y pedirle una explicación de porqué lo considera diferente.

Preguntarle si sabe hablar otro idioma, cuál es y qué sabe decir.

Preguntarle de todo lo que hizo, qué es lo que le ha gustado más y por qué.

PROCESOS METACOGNITIVOS

Consiste en el conocimiento por parte del niño de las estrategias empleadas para resolver problemas y reactivos.

Se le da un rompecabezas de 50 pzas. y se registra si utiliza algún método u estrategia específico para armarlo (por ejemplo, agrupando las piezas por colores, dibujos, etc.), finalmente preguntarle cómo hizo para armarlo, si siguió alguna técnica para hacerlo.

LECTURA

Se incluye como manifestación de una habilidad adquirida antes de la edad promedio y algunas veces en forma autodidacta.

Pedir al niño que lea letras del alfabeto, palabras bisílabas, frases cortas y en caso de que lo haga correctamente, pedirle que lea un texto más complejo y hacer preguntas sobre el tema que leyó.

En el caso de que el niño "lea" incorrectamente, permitirle que lo siga haciendo y registrar su respuesta para evaluar creatividad.

Presentarle también en este caso dibujos con una palabra en la parte inferior y preguntarle qué dice ahí, para registrar si usa el nombre del objeto dibujado como respuesta.

ESCRITURA

~~Se incluye también como manifestación de habilidad específica en el área motora, con probable adquisición autodidacta. Generalmente se explora en los instrumentos otras habilidades porque esta no es tan común, sin embargo no deja de ser importante.~~

Pedir al niño que escriba su nombre y algunas palabras bisílabas tales como mamá, papá, etc. Si el niño las escribe, preguntarle si sabe escribir algo más y pedirle que lo haga; si el niño empieza a garabatear, continuar dictándole y hacer como si lo hiciera correctamente, a fin de considerarlo como muestra de creatividad. Posteriormente se le pedirá que lea lo que escribió.

ARITMETICA

Es una de las áreas en las que se manifiestan los procesos cognoscitivos, que no pueden ser observados directamente y no obstante son susceptibles de ser evaluados, con las ejecuciones correspondientes.

Explorar las nociones prematemáticas de tamaño, cantidad, clasificación, mayor que, menor que y seriación.

UBICACIÓN EN TIEMPO Y LUGAR.

Es una manifestación de habilidad cognoscitiva, parecida a la que corresponde al área de las matemáticas que nos permite evaluar el estado de madurez en el niño.

Hacerle preguntas relacionadas con fechas o acontecimientos ocurridos en el pasado y acontecimientos que podrían ocurrir en el futuro. Por ejemplo: ¿Cuándo es tu cumpleaños?, ¿Cuántos años tiene tu papá?, ¿Cuántos años tiene tu mamá?, ¿Has ido de vacaciones?, ¿Cuándo?, ¿Cuándo te vas a bañar de nuevo?, etc.

OPINIONES

En esta ejecuciones verbales pueden explorarse el interés y la ejecución en diversas áreas, además del estado en que se encuentran los conceptos que maneja el niño acerca de su entorno físico, social y de él mismo.

Pedirle su opinión acerca de algún evento que realizan normalmente los adultos y sobre algún evento propio de los niños.

CREATIVIDAD

Consiste en asociaciones y combinación de ideas, creación de alternativas y originalidad a la hora de resolver problemas, entendida ésta como, entendida ésta como una oposición a la imitación en los procedimientos.

Hacerle preguntas sobre eventos no probables o ilógicos tales como: ¿qué pasaría si los perros hablaran?, ¿qué harías si se te aparecieran extraterrestres?, ¿de qué color rojo es el cielo?, ¿por qué tenemos tres pies?.

Se pueden pedir ejecuciones a partir de figuras u objetos como por ejemplo:

Se le da una piedra de aproximadamente 5 cm. de diámetro diciéndole:

¿Para qué puede usarse esta piedra? (pedir por lo menos tres alternativas).

Otra forma sería la que plantea Lagemann, (1991): se le da al niño un trozo de papel con 6 círculos y se le pide que vea cuántas cosas puede hacer con lápiz a partir de los círculos, utilizando cada uno de ellos como base o parte central del dibujo. El límite de tiempo es de diez minutos.

Se plantea una situación en la que el niño tenga que resolver un problema teórico incluyendo en el planteamiento los elementos que se requieren para hacerlo. Ejemplo:

Supongamos que en tu habitación hay un foco en el techo, y la ventana da a la calle justo frente a un poste de luz. Tú tienes una lámpara de buró encendida y estás leyendo tu cuento favorito. Si de pronto se funde el foco de tu lámpara y ya no sirve, ¿qué harías para seguirlo leyendo?

Cuando encuentre una posible solución, ponerle un nuevo obstáculo y registrar sus opciones.

FLEXIBILIDAD DE PENSAMIENTO

Es una manifestación de creatividad que merece especial atención, por ser susceptible de medición y consiste en un cambio en las respuestas del niño en relación a un estímulo específico y es importante porque nos va a permitir verificar su capacidad para el uso de claves con ejercicios como el siguiente:

Abajo de cada número uno pon una "bolita"; abajo de cada número dos, pon un "palito"; abajo de cada número tres, pon un "tache", como en este ejemplo (presentarle cinco ejercicios):

¿Qué número sería: IXO (231).

OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR

Preguntarle si alguna persona cercana realiza aquellas actividades en las que mostró interés o habilidad para determinar hasta qué punto sus habilidades corresponden a una imitación y ejercicio constante o a una capacidad sobresaliente.

ANALISIS:

Es importante realizar un análisis de los reportes verbales del niño durante toda la ejecución, por lo cual se recomienda grabar el audio ya que la conducta realizada no permite establecer el estado de los procesos cognitivos tan cercanamente como la propia expresión del sujeto que se está evaluando.

ASPECTOS A CONSIDERAR PARA EL ANALISIS

Cuando se le dieron opciones para realizar la actividad que más le gustara, dedicó 15 minutos o más a una sola de ellas.

Cuando se le dieron las instrucciones prestó atención al aplicador.

No fue necesario repetir las instrucciones.

El niño siguió las instrucciones fácilmente.

Utilizó conceptos abstractos en sus respuestas.

Durante la primera sesión, el niño estuvo en un solo lugar o se desplazó.

¿Tomo algún(os) objeto(s)?

¿Habló con sus padres?

¿Habló con el entrevistador?

¿Contestó a sus preguntas?

¿Hizo muchas preguntas?

¿En la última sesión su conducta se mantuvo igual que en la primera respecto a estos mismos aspectos?

¿Se mostró cooperador durante la prueba?

¿Manejó ideas complejas en sus respuestas?

¿Cambió alguna(s) regla(s) respecto a las actividades sugeridas?

¿Hizo preguntas respecto a objetos presentes en el entorno inmediato (qué son, cómo funcionan, etc.).

¿Durante la prueba hizo bromas o contó chistes?

¿Hubo algo que le causara risa?

¿El vocabulario que utilizó es más amplio que el que utilizan comúnmente los niños de su edad?

¿Formuló algún juicio?

¿Realizó generalizaciones acerca de algún evento?

¿Durante la prueba realizó algún experimento?

¿Hizo alguna crítica respecto a su trabajo o hacia su persona?

¿Pidió ayuda para realizar algo?

¿Por iniciativa propia, abordó algún tema como la religión, la política, el sexo, problemas raciales, etc?

¿Cuando eligió una actividad de su preferencia, la concluyó?

¿Se obtuvo algún producto de calidad superior a la que por su edad ejecutaría?

GUIA DE ENTREVISTA A LOS PADRES

Esta entrevista tiene como propósito confirmar la información obtenida durante la ejecución del menor en los aspectos que correspondan a la misma.

Se solicita a los padres sean lo más objetivos al dar sus respuestas, reportando únicamente eventos que hayan observado personalmente.

¿A qué edad se sentó su hijo(a)?

¿A qué edad comenzó a caminar?

¿A qué edad dijo su primera palabra ?

¿Practica alguna actividad deportiva?

¿Qué actividad?

¿Cuánto tiempo la practica?

¿Cuál es la actividad en la que invierte mayor cantidad de tiempo?

¿Cuáles son los resultados de su dedicación?

¿Ha llegado a decir mentiras para evitar un castigo?

¿Ha llegado a pelear con otros niños?

¿ Al encontrarse con otros menores ha observado si estos últimos le hacen preguntas o consultan su opinión respecto a alguna actividad que están realizando?

¿Les ha sugerido a ustedes iniciar alguna actividad invitándolos a participar en ella?

Mencione cuáles.

¿Comienza su hijo(a) alguna actividad individual por iniciativa propia sin participación de otras personas?

Mencione cuáles.

¿Les hace preguntas con insistencia sobre algún tema en particular?

¿Ha mostrado que tiene "prisa" por realizar alguna actividad o ir a algún lugar?

Cuando muestra interés por algo ¿ha llegado a plantear preguntas al respecto a personas desconocidas o que frecuente poco?

¿Hay algún objeto que lleve consigo constantemente o que le guste llevar a la escuela?

Al realizar actividades para la solución de un "problema" (armar un rompecabezas, encontrar un objeto perdido, abrir un envase, juegos de destreza), ¿persiste hasta solucionarlo?

¿Ha hecho algún dibujo, escultura u otra cosa que ustedes consideren muy original y que no haya copiado de algún modelo?

¿Colecciona algo?

¿Qué colecciona?

¿Cuáles son sus pasatiempos?

¿Ha tenido contacto con información de tipo científico?

¿Cuál fue?; ¿cómo reaccionó? (llamó su atención, le interesó mucho, le fue indiferente, etc.)

Cuando realiza algún descubrimiento ¿se los comunica de inmediato?

¿Realiza experimentos?

¿Le asignan tarea(s) en casa?

¿Cuáles?

¿Las cumple con regularidad, de vez en cuando o nunca?

¿Es sensible a las críticas?

Cuando llega a un lugar que no conoce ¿cómo se comporta?

Cuando se le niega algo dándole una explicación ¿propone otras alternativas para obtenerlo?

¿Hace elogios cuando ve un lugar ordenado, o un cambio en la decoración, o hace algún comentario sobre la apariencia física de alguna persona (hablando estéticamente)?

¿Trata de arreglar objetos arrugados, mal colocados o fuera de su sitio?

Si el niño acude a la enseñanza preescolar. ¿Qué materias lleva y qué calificaciones tiene?

¿Realiza actividades extraescolares?

¿Cuáles?

¿Cómo se comporta con los niños(as) de su edad?

¿Cómo se comporta con niños mayores?

¿Cómo se comporta con los adultos que no viven con él(ella)?

¿Cómo se lleva con las personas que viven con él(ella)?

¿Lo consideran un(a) niño(a) obediente?

¿Hace bromas?

¿Le gusta que le hagan bromas?

¿Se altera o enoja con facilidad?

¿Cuál es su estado de ánimo habitual?

¿Le gusta verse diferente a sus hermanos (si los tiene)?

¿Le gusta verse diferente a otros niños que frecuenta?

¿Alguna persona cercana realiza aquellas actividades en las que el niño mostró interés o habilidad?

CONCLUSIONES

Según Vernon (1980), durante el siglo XIX y al principio del XX se atribuyó el escaso rendimiento y la consiguiente pobreza de algunos pueblos a la inferioridad innata en su inteligencia y en temperamento.

Ahora que sabemos que lo anterior no se apega a la realidad, consideramos que es importante tomar en cuenta tanto las condiciones económicas, políticas y sociales en las que se encuentra nuestra sociedad, mas no por esto se debe dejar de realizar el máximo de nuestro esfuerzo para que en el plano educativo no sólo se considere sino se subsidie y se recalque la importancia que tiene para el desarrollo no de un solo individuo, contemplándolo de manera aislada, sino el de toda la nación, el hecho de poder "aprovechar" los "talentos" con que cuenta (como ya se está realizando en otros países), y con ello poder construir un futuro promisorio para el país.

Estados Unidos es uno de los países que ha dedicado más recursos a la atención de los niños con capacidad sobresaliente. La Asociación Nacional para Niños Sobredotados ha existido por más de 43 años, asegurando que los niños sobredotados y talentosos tienen las mismas oportunidades para alcanzar su potencial completo, que tienen otros estudiantes (NAGC, 1997). También existe conciencia de que los métodos educativos a diferentes niveles deben ser adecuados a las necesidades y características de una población lo más variada y diversa (Chance, 1998).

Sin embargo, si miramos hacia otros países, nos damos cuenta de que las desigualdades entre las naciones están aumentando a pesar de las ayudas financieras y técnicas, mas aún, en los pueblos subdesarrollados se produce un círculo vicioso de recursos naturales escasos o mal explotados y de ahí nuestro

interés al enfocarnos al planteamiento de pautas y lineamientos que nos permitan la elaboración de una evaluación adecuada para detectar en nuestra población infantil, como un recurso sumamente valioso, a aquellos que presenten capacidad sobresaliente para que puedan constituir, con el desarrollo de su potencialidad el recurso que nos permita posiblemente salir del subdesarrollo en que se encuentra nuestra nación.

En la medida en que se pudiera contar con la participación del sector privado se obtendrían mejores condiciones para atender debidamente las necesidades educativas especiales de estos niños sin quedar atenuados a las soluciones que el sector oficial pueda proporcionarles.

En el renglón de la educación especial, así como existen niños con discapacidad, existen también aquellos que tienen capacidad sobresaliente y en la medida en que se aborde este tipo de población no sólo identificándola y evaluándola, así como enriqueciendo su desarrollo, es que estaremos cumpliendo uno de nuestros objetivos como profesionales de la Psicología: optimizar en la medida en que las condiciones nos lo permitan la calidad de vida del individuo en uno de sus aspectos, que es el desarrollo de sus habilidades.

Mientras más temprana se inicie la identificación, de la capacidad sobresaliente, más beneficiado resultará el niño, ya que al llegar a la adolescencia, los estudios de nivel medio, no solo resultan ya insuficientes sino que son antagónicos para su desarrollo (Chance, 1998).

Es muy común encontrar en la literatura educativa la frase de que "todos los niños tienen derecho a ser educados" y también es muy común que los programas dirigidos a los niños que cuentan con un potencial sobresaliente sean considerados menos importantes y necesarios que otros. Con base en ello, frecuentemente se

postergan, ignoran o suspenden; dejando a los padres de estos niños la responsabilidad de proporcionarles los recursos y espacios en que puedan desarrollar al máximo su capacidad.

Actualmente se pretende incluir a la familia en el proceso educativo que sigue el niño en la escuela haciendo hincapié que tanto el padre como la madre deben concientizar que ellos son los primeros educadores de sus hijos y por tanto deben conocer las características particulares de su desarrollo para conducirlos y apoyarlos de la mejor manera, sin embargo, generalmente ocurre que los padres educan a los hijos de la manera en que ellos fueron educados y para apoyarse ocupan frases como "en mis tiempos...", "cuando yo tenía tu edad...", etc. ante este reto (Enciclopedia Británica, 1992).

En efecto, los padres, como personajes principales al estar en contacto con el desarrollo de sus hijos desde su nacimiento, son quienes inicialmente pueden determinar, en caso de estar bien orientados y mostrar interés, si es que sus hijos son "diferentes" a los demás, en tanto avanzan "más rápido" que los de su edad, por ejemplo. Un factor determinante para acudir a solicitar una atención especializada, lo constituye la "observación" adecuada de sus avances, pero será la evaluación profesional la que confirme si existe o no capacidad sobresaliente.

Alvarez (1991) hace énfasis en que la mayor parte de la educación del niño, tienen lugar en la familia y en la medida en que ésta le proporcione los modelos y las experiencias adecuadas, tendrá un desarrollo sano. Cuando los padres de un pequeño consultan a un psicólogo, lo hacen entre otras cosas por bajo rendimiento escolar, fobias escolares, temores, hábitos de estudio inadecuados, hiperactividad, etc. y en todos esos casos esperan una orientación profesional, ¿por qué no esperarlo también cuando existen sospechas de que el niño tenga capacidad sobresaliente.

Es posible determinar si un niño tiene capacidad sobresaliente aun "antes" de que ingrese a nivel escolar considerando la capacidad metacognitiva a edades tempranas e "insight" en la resolución de problemas.

Si los padres realmente desean dar a su hijo los elementos para desarrollarse plenamente, necesitarán recurrir a especialistas en diferentes áreas. Desde el principio la participación del psicólogo se hace recomendable para evaluar el potencial del niño y orientar a los padres en el conocimiento y manejo de la evolución emocional y social del mismo; así como apoyarlos para guiar su desempeño académico.

El psicólogo además de participar en los procesos de detección y evaluación de los niños con capacidad sobresaliente, tiene la posibilidad de intervenir en etapas posteriores de su atención educativa, ya sea como consultor, o como evaluador vocacional. Boatman (citado en Geffen, 1998), presentó documentos enfocados a la guía e investigación acerca del desarrollo vocacional y educativo de adolescentes dotados. Presentó intervenciones educativas para optimizar el desarrollo del talento formulando un plan educativo individualizado, donde resalta el papel del psicólogo escolar como un consultor al servicio de las necesidades del aprendiz.

Aunque es indudable, que la condición económica de la familia a la que pertenezca un niño con capacidad sobresaliente determina de alguna manera que se aproveche y desarrolle su potencial, y aun cuando en varios países que le dan importancia a esta población, existen alternativas accesibles para apoyar a los padres, en otros como México, no es así. Lo ideal sería que también se generaran espacios y se aprovecharan estos talentos para mejorar las condiciones generales de vida de nuestro país.

Nickerson (1984) considera que la transmisión de la habilidad de pensar es en verdad, al menos implícitamente un objetivo mayor del proceso educacional.

De la misma manera que en otras áreas educativas o de la salud, se realiza una labor preventiva, podría efectuarse una labor de difusión dirigida a los padres para capacitarlos como detectores de capacidad sobresaliente en sus hijos para que, en el caso de encontrarlas busquen el apoyo necesario con el fin de cultivarla debidamente.

Torrance y Hall (1980) afirman que se está dando un cambio irrevocable en la conciencia de los individuos que llegará a ser un cambio radical en nuestra cultura: la occidental. Con esto se refieren a la aceptación de aproximaciones diferentes a las que conocemos y practicamos para tratar de comprender muchos fenómenos supraracionales contándose entre ellos la creatividad.

Coincidiendo con Emerson (citado en Torrance, 1991) creemos que el hombre debe mostrarse creativo incluso para poder leer bien, y el que aprende debe ser un individuo libre y valeroso.

Las definiciones revisadas sugieren que la capacidad sobresaliente en los individuos puede ser desarrollada en un colectivo más amplio de población estudiantil que aquel pequeño porcentaje de estudiantes que normalmente se identifican a través de puntuaciones altas en tests de inteligencia o de logros académicos.

En lo que se refiere a la definición de inteligencia, ésta se plantea de diversas formas y aún no existe una que sea científica y ampliamente aceptada, pero

algunos autores, como por ejemplo Stenberg (1984) y Lewis (1985), concuerdan en que puede ser modificada en el medio ambiente mediante el aprendizaje, con lo cual estamos de acuerdo y a este respecto diremos que la aproximación factorial parece ser la más congruente y por ello ha servido de base para la realización de varias formas de evaluación cognoscitiva.

Siguen prevaleciendo las teorías que apoyan la interacción entre los factores genéticos y ambientales como la responsable del desarrollo de la inteligencia.

En la literatura revisada, se encontró una tendencia hacia la aceptación cada vez mayor de una concepción factorial de la inteligencia, marco en el que se inserta la fundamentación teórica del Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli y por eso basamos en este último, las pautas y lineamientos señalados.

El CI sigue siendo importante en la valoración del niño; porque nos habla del ritmo de aprendizaje y de la necesidad de adecuar una enseñanza acorde a su capacidad, esto es lo importante, pues todos los niños tienen el mismo derecho a recibir una educación que optimice su desarrollo, que en cierta medida dependerá de su educación, características temperamentales, motivación, creatividad y circunstancias socio-culturales.

Habilidad mental no es sinónimo actualmente de capacidad sobresaliente ya que existen talentos que no se encuentran relacionados directamente con la inteligencia académica; un ejemplo de esto lo constituye el caso de la niña que reporta un alumno de Torrance (Torrance y Hall, 1980), con una habilidad intelectual inferior al promedio pero con una gran capacidad de "empatía" digna de considerarse como un talento.

Según Silva (1995), si en México algún día se llegan a ofrecer servicios especiales para la educación de los sobredotados el criterio de las pruebas de C.I. debería cambiarse, ya que como se dijo, es muy limitado y se corre el riesgo de excluir personas que realmente requieren de tales servicios.

Los procesos cognitivos forman parte del proceso evolutivo del niño y cambian a medida que éste madura, no son estáticos ni susceptibles de ser medidos directamente, por lo tanto debe hacerse hincapié en la importancia que constituye el reporte verbal respecto al "cómo", es decir al modo en que el niño llega a solucionar un problema, ya que es una fuente directa de información acerca de su creatividad y de su metacognición.

La tendencia ha venido dándose en el sentido de incluir cada vez más criterios de evaluación en la selección de alumnos con capacidad sobresaliente. En el caso de México, en donde no se está realizando esta labor a nivel institucional, al crear los instrumentos adecuados para determinar dicha capacidad, es indispensable considerar los elementos de una aproximación multicriterio que incluya: habilidad mental, desempeño académico, creatividad, motivación y compromiso con la tarea.

Respecto a las pautas y lineamientos planteados, no debe dejar de considerarse que éste es apenas un intento de poder contar con elementos básicos para crear un instrumento de evaluación, que si bien pueda ser aplicado de manera general a los pequeños de cinco años de edad, no haga que dejemos de considerar que cada individuo constituye una entidad "única" y, en la medida en que la prueba pueda ser aplicada a una muestra que resulte significativa para ser susceptible de ser analizada, es que tendrá que ser modificada o no en los aspectos que contempla.

Como varios autores lo exponen, se está haciendo evidente que debemos encontrar nuevos enfoques de los problemas y ser muy creativos para encontrar nuevas soluciones. Quién mejor que un niño con talento y en pleno desarrollo, con una gran capacidad para colaborar en este sentido.

En su momento, el estudio de Terman tuvo su importancia pero debido al cambio de la definición de capacidad sobresaliente así como a las limitaciones de su muestra y técnicas utilizadas, los resultados que obtuvo han dejado de ser generalizables.

Debe tenerse presente que los procesos creativos, como el pensamiento original y productivo, no son acciones aisladas en los individuos, sino que impregnan toda la personalidad, no son algo que se toma o se deja, o que se entrena o se adquiere en un momento. La verdadera creatividad la favorece y la propicia un clima permanente de libertad mental, una atmósfera general, integral y global que propicia, estimula, promueve y *valora* el pensamiento divergente y autónomo, la discrepancia razonada, la oposición lógica, la crítica fundada, todo lo cual se sanciona severamente de hecho (no de palabra) en todos los niveles de nuestras estructuras educativas.

En el panorama general de nuestra educación, se vislumbra ya como ha sido señalado por diferentes autores desde diferentes posiciones, un cambio inminente provocado por nuestras propias necesidades. Cada cultura, cada región e incluso cada individuo reclama ser educado como lo merece y como lo requiere; no de una forma estandarizada que en muchos casos nos aleja de nuestra realidad.

Así encontramos posiciones extremas como la de Ivan Illich (citado en Bowen, 1979) quien promueve la abolición de la escuela por considerarla nefasta como medio educativo; como la de Jesús Lara (1996), quien plantea la necesidad de

cuestionar no solo los límites culturales e inoperancia de la tecnología con que cuenta México, sino también conformar una plataforma que genere una tecnología propia, categorías nuevas y otras herramientas cognoscitivas que sí den cuenta de nuestra realidad y problemas .

Constituye una prioridad para México, encontrar las necesidades especiales dentro de la diversidad de la población escolar y enfocar el desarrollo del talento entre todos los jóvenes, y como un medio de servir a las necesidades de nuestra sociedad en la era del despegue tecnológico.

BIBLIOGRAFIA.

- Alvarez del Real, M. (1991). **El Niño de 2 a 5 Años**. Panamá: América, Cap. II, pp. 31-34, Cap. IX, pp. 209-255.
- Anastasi, A. (1994). "Qué miden los test de Inteligencia? **Revista Mexicana de Psicología**, México, Vol.11 No.1, pp. 5-13.
- Benito Mate, Y. (1996). **Inteligencia y Algunos Factores de Personalidad en Superdotados**. Una demostración dentro del ámbito social. Salamanca: Amaru, pp. 11-190.
- Bowen, J. y Hobson, P. (1979). **Teorías de la Educación**. México: Limusa, Cap. IX, Ivan Illich y la Sociedad Desescolarizada, pp. 395-416.
- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G. y Saal, F. (1975). "¿Qué Entienden los Psicólogos por Psicología?". En: **Psicología, Ideología y Ciencia**. México: Siglo XXI, pp. 21-46.
- Bricker, P. y Braverman, R. (1998). "Are too many kids labeled gifted?" Debate. **NEA Today**, enero, Vol. 16, Tomo 5, pp. 43.
- Cameron, L. e Ittenbach, R. (1997). "Confirmatory Factor Analysis of the K-ABC with Gifted Referrals". **Educational And Psychological Measurement**, octubre, Vol. 57, pp. 823-840.
- Campos, B. (1975). "La Observación de las aptitudes con miras a la orientación". En: Bómbor, Anna. **Una Pedagogía para Mañana**. Madrid: Morata, pp. 99-125.
- Castro, P., Oyanadel, C., Páez, A. y Quintanilla, R. (1998). **Implicaciones de una Educación Especial para Sobredotados**. Madrid: Universidad de la Serena, 32 pp.
- Costa, K. **Manual de Pruebas de Inteligencia y Aptitudes**. (1996). México: UIA-Plaza y Valdéz, pp.17-25; 61-73; 105-125 y 173-175.
- Chance, P. (1998). "Meeting in the Middle: Gifted Education and Middle Schools Working Together". **Roeper Review**, diciembre, Vol. 21, Tomo 2, pp.133-138.
- Dalzel, H. (1998). "Giftedness: Infancy to Adolescence - A Developmental Perspective". **Roeper Review**, mayo/junio, Vol.20, Tomo 4, pp. 259-264.
- Das, J. (1991). **Cultural Deprivation And Cognitive Competence**, Nueva York: Academic Press, pp. 2-53.
- Díaz, O. y Pomar, C. (1998). **Nueva Concepción De Necesidades Educativas Especiales: La Superdotación**. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Dolto, F. (1991). "Estar muy dotado en el plano escolar no significa ser sobredotado". En: **Niño Deseado, Niño Feliz**. México: Paidós, Cap. 15., pp. 134-142.
- Echegaray, E. (1974). **Enseñando A Aprender Con Estudio Dirigido**. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 11-25.
- Emiliani, F. y Carugati, F. (1985). **El Mundo Social De Los Niños** México: Grijalbo. Cap. V, pp. 284-294

- Enciclopedia Británica. (1992). "12 Formas para Guiar a sus Hijos Hacia el Éxito". 25 pp.
- Galloway, B. y Porath, M. (1997). "Parent and Teacher Views of Gifted Children's Social Abilities". **Roeper Review**. diciembre, Vol. 20, Tomo II, pp. 118 a 121.
- Geffen, L. (1998). "Recent Doctoral Dissertation Research on Gifted". **Roeper Review**, mayo/junio, Vol. 20, Tomo 4, pp. 271-272.
- Guilford, J. (1991). "La Creatividad: Pasado, Presente y Futuro". En: Guilford, J. y otros. **Creatividad y Educación**. Barcelona: Paidós Educador, 2ª. Edición, pp. 9-23.
- Jarman, D. (1980). "Some Implications for the Child's Educational Potential of Recent Investigations Into Early Childhood Interaction". En: **Early Child Development And Care**, Vol. 6, pp. 109-123.
- Jones, M. (1975). "Como Acostumbran a Ser los Niños en General". En: **Como Educar al Niño de 2 a 5 Años**. Barcelona: Fontanella, 3ª. Edición. Cap 1, pp. 17-29.
- Kirst, W. y Diekmeyer, U. (1980). **Desarrolle su Inteligencia**. Bogotá: Mensajero, pp. 9-11
- Klaus, D. (1966). **Técnicas de Individualización e Innovación de la Enseñanza**. México: Trillas, Capítulos 1 al 7, pp. 20-101.
- Kord, L. (1991). "Procedimientos que Desalientan al Niño Creativo". En: Guilford, J. **Creatividad y Educación**. Barcelona: Paidós Educador, 2ª. Edición, pp. 24-35.
- Krisel, S. y Cowan, R. (1997). "Georgia Journey toward Multiple Criteria Identification of Gifted Students". **Roeper Review**, diciembre.
- Lara, J. (1996). "La Transformación curricular de la carrera de Psicología en México: Su contextualización en la civilización occidental". En: **Alternativas para la Formación de Psicólogos en México**, México: Amapsi, 1996, pp.9-41.
- Lewis, D. (1985). **Desarrolle la Inteligencia De Su Hijo**. México: Martínez Roca, S.A., pp. 1-282.
- Machado, L. (1976). **La Revolución de la Inteligencia**. México: Seix Barral, 144 pp.
- Martínez, M. (1992). **Capacidad Creadora y Autoaprendizaje**, Escrito elaborado para el Area de Psicología Educativa de la UNAM Campus Iztacala, México, pp. 15-23.
- Martínez, J. (1998). **Los Niños Sobresalientes: Como Identificarlos en el Ambiente Escolar**. Tesina para titulación, México: U.N.A.M., Campus Iztacala, 69 pp.
- National Association for Gifted Children. (1997). "What Gifted, Talented and Advanced Can Mean". **Teaching PreK-8**, abril, Vol. 7, Tomo 7 pp. 29.
- Nickerson, R. (1984). "Kinds of Thinking Taught in Current Programs". **Educational Leadership**, septiembre, pp.26-36.
- Olszewski-Kubilius, P. (1998a). "Research Evidence Regarding the Validity and Effects of Talent Search Educational Programs". **Journal of Secondary Gifted Education**. Spring, Tomo 3, pp. 134-138.
- Olszewski-Kubilius, P. (1998b). "Talent Search. Purposes, Rationale, and Role in Gifted Education". **Journal of Secondary Gifted Education** Spring, Vol. 9, Tomo 3, pp. 106-113.

- ❑ Piaget, J. (1982). **La Formación del Símbolo en el Niño**. México: Fondo de Cultura Económica, Cap. VIII al X, pp. 297-397.
- ❑ Piaget, J. (1983). "La Primera Infancia de los Dos a los Siete Años". En: **Seis Estudios de Psicología**. México: Seix Barral, S.A., 227 Cap. 1.II. pp. 31-60.
- ❑ Porath, M. (1997). "Gifted Children's Understanding of Intelligence". **Roeper Review**, diciembre, Vol. 20, pp. 95-98.
- ❑ Powell, S. (1987). "Improving Critical Thinking: A Review", **Educational Psychology**, Vol 7, No. 3, pp. 169-184.
- ❑ Prieto, M. y Pérez, L. (1993). "Inteligencia Aplicada". En: **Programas para la Mejora de la Inteligencia. Teoría, Aplicación y Evaluación**. Madrid: Síntesis, Cap. III, pp. 55-78.
- ❑ Renshaw, D. (1983). **El Niño Hiperactivo**. México: La Prensa Médica Mexicana. S.A., pp. 1-133.
- ❑ Renzulli, J. (1978). "What Makes Giftedness? Reexamining a Definition". En: Barbe, W. y Renzulli, J. **Psychology and Education of the Gifted**, New York: Irvingston Publishers, pp. 15.
- ❑ Renzulli, J. y Reis, S. (1996). "El Modelo de Enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria". En: **Un Plan para el Desarrollo de la Productividad Creativa en la Escuela**. SEP.
- ❑ SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. (1996). Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal. **Dirección General de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección de Educación Especial, Subdirección de Operación. Una Aproximación A La Atención Educativa A Niños Con Capacidades Sobresalientes (Curso Taller)**.
- ❑ Silva y Ortiz, M. (1995). **El Niño Sobredotado**. México: Edamex. 3ª. Edición, pp. 15-122.
- ❑ Smith, E. y Smith, M. (1997). "Multiple Criteria from a Parental Perspective or We All Want the Best for Our Children", **Roeper Review**, diciembre.
- ❑ Stenberg, R. (1984). "Como Podemos Enseñar La Inteligencia". **Educational Leadership Review**, septiembre, pp.38-48.
- ❑ Torrance, E. (1991). "La Creatividad En: La Educacion Norteamericana". En: Guilford, J. **Creatividad y Educación**. Barcelona: Paidós Educador, 2ª. Edición, pp. 99-113.
- ❑ Torrance, E. y Hall, L. (1980). Assessing the Further Reaches of Creative Potential. **The Journal of Creative Behavior**, Vol. 14 No.1, pp. 2-19.
- ❑ Treffinger, D. (1998). "From Gifted Education to Programming for Talent Development". **Phi Delta Kappan**, junio, Vol. 79, pp. 752.
- ❑ Vernon, P. (1980). **Inteligencia y Entorno Cultural**. Madrid: Marova, pp. 19-55.
- ❑ Wood, D. y Brophy, J. (1983). "Aspectos Básicos del Desarrollo Cognoscitivo" y "Enfoques Conductistas". En: **Psicología Educativa**. México: Interamericana, Cap. 3. pp. 37-56 y Cap. 6, pp. 101-123.