



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**MODELO DE ATENCIÓN PARA NIÑOS CON APTITUDES
SOBRESALIENTES**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
M A E S T R A E N P S I C O L O G Í A
P R E S E N T A:**

E D I T H R O M E R O G O D Í N E Z

DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. EMILIA LUCIO GÓMEZ MAQUEO

COMITÉ TUTORIAL: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

DRA. FABIOLA ZACATELCO RAMÍREZ

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ

MTRA. MA. DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ

MÉXICO, D.F.

2008.



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

Con mucho cariño para mis padres Julieta y Chucho, mis hermanos y la pequeña Yaret, amigos, seres queridos y compañeras de la maestría, por su apoyo y afecto que me ha dado la pauta para luchar por mis ideales.

Un especial agradecimiento a mi tutora y maestras: Dra. Emilia Lucio Gómez Maqueo, Dra. Guadalupe Acle Tomasini y Mtra. Laura María Martínez Basurto por sus valiosas aportaciones en la realización de este trabajo y por su gran apoyo para la conclusión del mismo.

A los miembros del jurado, Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez, Dra. Lizbeth O. Vega Pérez y Mtra. Ma. Del Pilar Roque Hernández, por brindarme su apoyo y confianza.

A la escuela primaria y a todos los pequeños y maestras que participaron y fueron parte de este proyecto, gracias por abrirnos las puertas y permitirnos trabajar ahí.

A la UNAM que por medio de DGAPA PAPIIT aprobaron el proyecto, IN300406 “Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes”, del cual, forma parte este trabajo.

A CONACYT, por brindarme su apoyo al otorgarme una beca durante el periodo de septiembre/2005 a agosto/2007, y por la confianza que en mí depositaron.

Contenido

Introducción.	VI
1. Educación especial y niños con aptitudes sobresalientes.	1
Niños con aptitudes sobresalientes.	5
Concepto.	5
Definiciones orientadas a lo innato o genético.	5
Definiciones orientadas a modelos del logro o rendimiento.	6
Definiciones orientadas a modelos cognitivos.	8
Definiciones orientadas a modelos socioambientales.	9
Definiciones orientadas a modelos sistémicos.	11
Perspectiva ecológica.	13
Caracterización.	16
Identificación temprana y evaluación.	18
Métodos formales.	19
Métodos informales.	20
Intervención.	22
Aceleración.	22
Agrupamiento.	23
Enriquecimiento curricular.	24
Modelos de intervención.	25
2. Modelo de atención para estimular la creatividad y la autoevaluación.	31
Trabajo colaborativo.	35
Teoría de las inteligencias múltiples.	38
Creatividad.	40

Definición.	42
Evaluación y creatividad.	43
Evaluación reflexiva.	44
El portafolio y la evaluación reflexiva.	45
El portafolio y su vínculo con la autoevaluación.	49
50Método.	51
Objetivo general.	52
Objetivos particulares.	52
Contexto y ambiente de aprendizaje.	53
Caracterización del escenario y de los usuarios.	53
Escenario.	53
Participantes.	54
Herramientas.	56
Procedimiento.	61
60Resultados.	65
Primera fase: Caracterización del niño con aptitudes sobresalientes.	65
Evaluación a niños de primer ciclo de primaria en un contexto de alta marginación.	65
Caracterización del perfil de niños con aptitudes sobresalientes.	69
Factores de riesgo y protección reconocidos, en los contextos: individual, familiar, escolar y comunitario.	74
Segunda fase: Instrumentación del modelo de atención para niños identificados con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestras.	78
Tercera fase: Evaluación del efecto del modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestras de grupo regular.	84
Elaboración y validación de la escala para medir la motivación intrínseca en escolares.	92
70Discusión.	95
Referencias.	103
Apéndices.	

Resumen

Los estudiantes sobresalientes reciben poca atención, porque la educación especial se enfoca a los que presentan problemas de aprendizaje (SEP 2002). Instrumentar programas para desarrollar sus habilidades como la creatividad y la autoevaluación, permitirá encauzar su potencial y proporcionarles herramientas para su educación y desarrollo (Benito, 2004). El propósito del trabajo es presentar los resultados de un modelo de atención para enriquecer y desarrollar la creatividad y autoevaluación. Se seleccionaron a 16 estudiantes de primer ciclo, de una primaria pública regular en una zona urbana marginal, identificados con un CI mayor a 120 y edades de 6 a 8 años. El modelo de atención se instrumentó: con los niños, en 18 sesiones de 90 min; con los padres, en 6 sesiones de 90 min; y, con las maestras, en 3 sesiones de 50 min. Se realizó un diseño pretest-postest para observar los cambios en la creatividad, autoevaluación y opinión de padres y maestras. Se condujeron análisis cuantitativo y cualitativo, que mostraron: en los niños, diferencias significativas en las puntuaciones de creatividad, el desarrollo de la habilidad de autoevaluación, a partir de sus descripciones que apuntaron hacia la autoevaluación de su trabajo para mejorarlo; en padres, se observó que el taller favoreció la reflexión; en las maestras, se observó que consideraron útil el material y el trabajo que se realizó; en ambos casos, no se observó un cambio de opinión respecto a los niños. Otros aspectos importantes que favoreció el programa fue el trabajo colaborativo y el autoestima en los menores.

Palabras clave: aptitudes sobresalientes, marginación, modelo de atención, trabajo colaborativo, creatividad, autoevaluación.

Introducción

Para comprender el Sistema Educativo Mexicano (SEM) y la atención educativa que se brinda en general, a los niños de educación básica y en particular a los niños que requieren educación especial, hay que partir del contexto actual en el que se encuentra inmerso éste. Para ello, una explicación podría ubicarse en la transformación económica mundial y la inserción de nuestro país en este sistema; lo cual involucra, la forma globalizada en que se toman los acuerdos y el establecimiento de políticas educativas a partir de éstos; ya que, la globalización ha estado en la hegemonía de un enfoque neoliberal, centrado en políticas de ajustes a nivel mundial, lo que implica que no siempre se formulen estrategias educativas adecuadas a los diversos contextos que caracterizan a nuestro país.

Así, en el plano de la educación, México ha suscrito distintos convenios internacionales, entre ellos, los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002). Sin embargo, a pesar de estos convenios internacionales, en donde primordialmente se enfatiza: el derecho de todas las personas a la educación; se reafirma el empeño de la comunidad internacional para garantizar este derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares; y se promueve una mayor participación por parte de los diferentes actores implicados en la política y elaboración de leyes para garantizar estos acuerdos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994), aún se tienen muchas brechas pendientes que se expresan particularmente ante la demanda de la educación primaria en países latinoamericanos (como es el caso de México) en los que se ha experimentado una acelerada expansión.

Como respuesta a esta circunstancia y con la noción de enfrentar las problemáticas concernientes al sistema educativo mundial, se han creado organismos internacionales que

tienen como objetivo impulsar acciones educativas comunes en diversas naciones, centrándose básicamente en la educación como una inversión en capital humano mediante la cual es posible superar problemas de crecimiento económico. Estas organizaciones como la UNESCO (2003), han propuesto una serie de lineamientos generales que deben cubrir los sistemas educativos que pretendan llegar a ser más eficaces, y al mismo tiempo han sugerido estrategias para resolver, junto a lo presupuestal, aspectos institucionales que garanticen y vuelvan viables muchas de las inversiones en educación.

Como ejemplo de ello, en 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos que se realizó en Jomtien (Thailandia) (UNESCO, 2003), la comunidad mundial adoptó una visión ampliada de lo que significaba la educación básica e hizo un llamado para crear un entorno educativo, en el que todos tuvieran la misma oportunidad para proseguir el aprendizaje y poder participar plenamente en la vida social. Esta visión propone el acceso a la Educación para Todos, satisfaciendo las distintas necesidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos.

Posteriormente, en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado el año 2000 en Dakar (UNESCO, 2003), se reiteró la visión de Jomtien y se adoptó un marco de acción en el que se destacaba la necesidad de establecer una enseñanza básica de calidad y el acceso a la misma para todas las personas. En este foro, se enfatizó la importancia de la educación a nivel nacional, así como la responsabilidad de los gobiernos nacionales en materia de educación. Asimismo, se expuso claramente el compromiso de crear las condiciones adecuadas para la Educación para Todos en los distintos países, y no sólo se admitió que algunos de éstos necesitarán ayuda para lograrlo, sino que también se reconoció la importancia y la responsabilidad de los países más ricos para ayudar a los que más lo necesitan.

Consecutivamente, en marzo de 2002, la Conferencia sobre el Financiamiento del Desarrollo desembocó en el consenso de Monterrey cuyas repercusiones para la inversión en la Educación para Todos fueron evidentes. En la conferencia, se admitió que la educación forma parte de la infraestructura socioeconómica básica que es indispensable para un desarrollo sustentable. Del mismo modo que en los años anteriores, se enfatizó en el

incremento de la ayuda al desarrollo educativo en general, teniendo en cuenta que este aumento es el único medio para que algunos de los países más pobres puedan impulsar sus recursos en materia de educación básica y en otros ámbitos sociales. Este compromiso se adquirió hasta el 2015 (UNESCO, 2003).

Sin embargo, a pesar de la gran influencia que han adquirido las opiniones y recomendaciones de los organismos internacionales en la elaboración de programas y planes educativos, en nuestro país, solamente se ha estado en posibilidad de asumir una serie restringida de dichas propuestas. La explicación a este hecho, se puede reflexionar al hacer un análisis del SEM, dentro del cual, existen fuertes desigualdades y grandes problemas de organización, principalmente en lo que se refiere a los resultados educativos en contextos de pobreza, sectores rurales e indígenas (Ornelas, 1995). Regularmente, éstos contextos se encuentran caracterizados por predios irregulares, altos índices de población y carencia de recursos públicos, resultando ser los más vulnerables, los más abandonadas, en los que se acentúan los índices de rezago educativo más elevados debido principalmente, a la falta de equidad en cuanto a los recursos que se les asignan.

De tal manera, los principios de equidad y calidad educativa que se resaltan en los acuerdos internacionales, aún distan para estas zonas ya que la inversión destinada para atender el rezago educativo y principalmente a los niños que se encuentran ahí, siguen siendo insuficientes. Ante éstas circunstancias, autores como Guevara Niebla (1992), Ornelas (1995) y Zorrilla (2002), concuerdan en que, el SEM se ha visto forzado a expandir la oferta educativa como consecuencia de los elevados índices de población, dando origen a la elevada densidad social en las escuelas, lo que a su vez afecta la calidad en la enseñanza y conlleva a la deserción escolar. Al respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2000), refiere que aproximadamente la mitad de los niños no logran alcanzar los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado y que se logra mantener a los niños en primaria, más no la concluyen con calidad.

A pesar de las políticas de modernización de la última década del siglo XX que impulsaron de manera significativa el desarrollo del SEM (Zorrilla, 2002) y de los grandes

esfuerzos y logros durante varias décadas, los propósitos de calidad y equidad aún están lejos de lograrse; hay muchos rezagos y saldos pendientes respecto a la igualdad social – hasta el presente no se ha logrado que todos los niños tengan la misma oportunidad de asistir a la escuela -. Por ello, Ornelas (1995) describe que la transición del SEM hacia una mejor distribución de los bienes y servicios educativos representa grandes desafíos, ya que se arrastran cargas históricas, el atraso es muy grande y existe una tremenda desproporción entre las regiones del país, y particularmente, entre las clases sociales.

Además, las políticas educativas que sustentan al SEM, se ven afectadas por los vaivenes sexenales, en los que se observan problemas derivados de la falta de planeación y determinación de políticas educativas claras, no hay una continuidad en los planes y programas de estudio entre un sexenio y otro, lo cual afecta de manera substancial la calidad de la educación (Ruiz, 1995). De tal manera, que el proceso de modernización educativa en México - que se sustenta en los principios de calidad y equidad -, tiene como tarea pendiente la reformulación de las estructuras institucionales, pues como se señala claramente en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) uno de los principales rasgos que debe ser superado dentro del SEM es el de la falta de equidad.

En este sentido, cabe señalar que en el mismo Programa antes citado, se reconoce que el propio funcionamiento del sistema educativo ha sido un factor para reproducir la injusticia educativa, porque no todos los niños disponen de las mismas oportunidades para desarrollar al máximo sus potencialidades, es más, la brecha entre la población marginada y el resto de la población nacional ha crecido de manera abismal al paso del tiempo, la mayor proporción de los niños que han permanecido al margen de los servicios educativos se ubican en poblaciones indígenas, en poblaciones rurales aisladas y en la población con alguna discapacidad.

Como podrá notarse, el camino que tiene el SEM para su reestructuración es titánico, no obstante, a partir de los compromisos internacionales contraídos por México ante la UNESCO, se han observado una serie de cambios encaminados a alcanzar la justicia educativa y la equidad. Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer un marco

regulatorio encargado de normar los procesos de educación en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar los recursos y los apoyos necesarios para la actualización de los maestros y con ello asegurar una mejor atención a los niños; establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con capacidades sobresalientes (SEP, 2002).

Dentro de esta reestructuración del SEM, los servicios de Educación Especial (EE) también han experimentado un proceso de transformación. En la década de los 80's los servicios de EE, se clasificaban en dos modalidades: a) indispensables: conformados por centros de EE que funcionaban en espacios separados de la educación regular, dirigidos a la atención de niños con discapacidad; b) complementarios: centros de apoyo psicopedagógico, encargados de prestar atención a los niños inscritos en educación básica con dificultades de aprendizaje, lenguaje y conducta; incluyendo también las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) (SEP, 2002). Sin embargo, a partir de 1993, durante el proceso de reorientación y reestructuración, dejaron de constituir un sistema paralelo, conformándose principalmente, en un servicio de apoyo a las escuelas de educación inicial y básica, con el fin de promover la integración educativa.

Este proceso de reorientación y reorganización fue consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación. -en la que se refleja la influencia de los compromisos adquiridos por México en el plano internacional, específicamente en el **Artículo 41** -, en la cual se hace obligatoria la atención a la población con necesidades educativas especiales (NEE), con discapacidad o asociados a alguna discapacidad y con aptitudes sobresalientes:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración,

esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (Ley general de educación, 1993 p.21)

Con estas nuevas reformas la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal, se ha enfocado específicamente al desarrollo intelectual del alumno mediante una formación docente basada en los planes y programas de las escuelas regulares, con el objetivo de lograr la integración del niño (SEP 2001), entendiendo por ésta, el proceso que implica que los niños y jóvenes con NEE asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes u otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

De acuerdo al Programa Nacional de Fortalecimiento de la EE y de la Integración Educativa (SEP, 2002): la integración educativa considera principalmente cuatro aspectos:

1. La posibilidad de que los niños y las niñas con NEE aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
2. Ofrecer a los niños y a las niñas con NEE todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.
3. La importancia de que el niño, los padres y las madres y/o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de EE.
4. Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las NEE de los niños y las niñas.

En síntesis, las condiciones básicas para que la integración de los niños, las niñas y los jóvenes con NEE pueda ocurrir de manera efectiva son las siguientes: a) Sensibilizar y ofrecer

información clara a la comunidad educativa en general; b) actualizar al personal de las escuelas para promover cambios en sus prácticas; c) responder a las NEE de los alumnos que las presentan, y d) brindar a los alumnos con discapacidad los apoyos técnicos y materiales necesarios.

Desafortunadamente, los recursos materiales y humanos designados a las escuelas de educación básica para atender a los niños con NEE no han sido hasta el momento los necesarios, aún más, en 1993, derivado de la nueva estructura de EE, desapareció el servicio de diagnóstico, registrando a los niños con problemas de aprendizaje, problemas de conducta, problemas de lenguaje, autismo e intervención temprana bajo la categoría de población atendida sin discapacidad (SEP, 2004); esto nos hace reflexionar respecto a la calidad de atención de los servicios de EE que están recibiendo estos niños, ya que al no existir un diagnóstico surgen las siguientes interrogantes: ¿Quién determina cuando un niño es candidato a los servicios de EE? y ¿Cómo se diferencia el tipo de problemática que refiere un niño?.

Al respecto, es importante resaltar que es a partir de una buena evaluación que se pueden tomar decisiones bien fundamentadas para la intervención educativa adecuada en cualquiera de las categorías de EE (Sattler, 2002), pues de lo contrario podrían presentarse problemas y desajustes en el niño como resultado de sus propias necesidades de EE (Zacatelco, 2005). Una adecuada identificación, requiere de un buen bagaje teórico por parte del evaluador, con el fin de reconocer adecuadamente las características de cada una de las categorías dentro de la disciplina de la EE y las necesidades educativas de los niños que lo requieran. Por tal motivo, en el presente trabajo se consideró la importancia de identificar a edades tempranas a aquellos niños con capacidades sobresalientes, con el propósito de instrumentar un modelo integral de atención para enriquecer su aprendizaje y brindarles herramientas para el resto de su educación.

Es importante tener presente que si los niños con capacidades sobresalientes no reciben de forma oportuna una atención educativa adecuada a sus necesidades específicas, pueden presentar dificultades de aprendizaje o de comportamiento (Blanco, Ríos y Benavides, 2004), porque tienden a rendir por debajo de su capacidad, a adaptarse mal, desalentar su motivación

e incluso desertar de sus estudios (Whitmore, 1980). Al contrario, cuando sus necesidades de EE se identifican a edades tempranas - entre los 4 y 8 años de edad (Benito, 2004) -, se tiene la oportunidad de diseñar e instrumentar programas de atención para encauzar de forma adecuada sus potenciales y satisfacer sus necesidades escolares, sociales, familiares e individuales.

Por ello, es importante instrumentar modelos de atención con el fin de dar respuesta a las necesidades de educación especial que presentan los estudiantes sobresalientes, sobretodo, cuando éstos habitan en zonas de marginación, ya que como lo han documentado Borland y Wright (2000) los ambientes desfavorecidos pueden impedir o limitar el desarrollo del potencial sobresalientes cuando no se les brinda la atención adecuada. Por otro lado, Peters, Graeger-Loid y Suple (2000) han demostrado que es frecuente encontrar personas sobresalientes con problemas de aprendizaje, las hipótesis planteadas para tratar de dar respuesta a este hecho, son: el aburrimiento por tareas escolares excesivamente repetitivas, por una parte, o bien que la facilidad de aprendizaje sin esfuerzo hace que no desarrollen hábitos de estudio, por otra.

Desde esta perspectiva, los modelos de atención que se propongan deben partir de una clara comprensión e identificación temprana y precisa de las necesidades del sobresaliente, a partir del análisis de su comportamiento tal como se produce en sus contextos naturales, es decir, el estudio del sobresaliente deberá realizarse desde su contexto natural, en el que vive e interactúa todos los días, pues son estos ambientes naturales la principal fuente de influencia sobre la conducta humana (Bronfenbrenner, 1979).

Bajo este supuesto, el presente trabajo se elaboró a partir de la identificación de las necesidades de los niños con capacidades sobresalientes, en los contextos más cercanos en los que interactúan, con el fin de proporcionarles una atención apropiada. El trabajo se organizó de la siguiente forma:

En un primer momento se presentará información respecto a los niños con aptitudes sobresalientes: su conceptualización, caracterización, importancia de la identificación

temprana, los modelos de intervención reconocidos para estos estudiantes y algunos programas que se han instrumentado para promover sus capacidades; el fin de este primer capítulo, es proporcionar un panorama global de lo que es la educación especial y la categoría “niños con aptitudes sobresalientes”.

Consecutivamente, se describirá el apoyo teórico del modelo de atención que se propone para estimular la creatividad y la autoevaluación en los niños con aptitudes sobresalientes, en este capítulo se describen los fundamentos que sustentan dicha propuesta: perspectiva ecológica, trabajo colaborativo, teoría de las inteligencias múltiples, definición de creatividad, evaluación y creatividad, evaluación auténtica y el portafolio y la autoevaluación.

Sucesivamente, se presentará el método empleado durante la realización del trabajo, en este apartado se describe: el objetivo general del trabajo, objetivos específicos, contexto y ambiente de aprendizaje, participantes, herramientas y el procedimiento realizado.

Posteriormente, se presentan los resultados, en este apartado se retoma la secuencia de los objetivos particulares con el fin de lograr dar respuesta a cada una de las tareas propuestas al inicio del trabajo: caracterización del niño con aptitudes sobresalientes, instrumentación del modelo de atención, evaluación del efecto del modelo y elaboración y validación de una escala para medir motivación intrínseca en escolares.

Finalmente, se presenta el apartado de discusión y conclusiones, en el cual se realiza un breve análisis de los resultados obtenidos a partir del contraste de éstos y la teoría, se describen las limitaciones del estudio y se realizan algunas sugerencias.

30 Educación especial y niños con aptitudes sobresalientes

La educación especial (EE), es una disciplina con un objeto de estudio propio y un amplio desarrollo teórico y práctico; surgió ante la presencia de las diferencias individuales, constituidas por una marcada discrepancia en la realización de cualquier tipo de tarea en relación con la mayoría. Se enfoca en aquellos niños que son considerados como la “excepción a la regla”, excepción que puede presentarse en una ejecución ya sea inferior o superior respecto a su grupo de edad (Hallahan & Kauffman, 1991; Kirk & Gallagher, 1989; Taylor & Sternberg, 1989). Para Sánchez (1994) la EE es el conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas y sociales que tienden a optimizar las posibilidades de personas con deficiencias o con aptitudes sobresalientes.

De tal modo, el estudio del sobresaliente se sitúa dentro de la EE porque de alguna forma difieren de la norma, ya sea por su habilidad intelectual general, habilidades académicas específicas, creatividad, aptitudes artísticas, etc., que requieren modificaciones del currículo escolar para desarrollar al máximo su potencial, encauzarlo y no desperdiciarlo. En este sentido, México reconoció la necesidad de una EE para ellos, en el artículo 41 de la Ley General de Educación, donde se especificó la atención a la población con necesidad de EE: “La EE está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes” (Ley General de Educación 1993, p.21).

Sin embargo, como se podrá apreciar a continuación la problemática particular del estudio del sobresaliente dentro de la EE en nuestro país, muestra dificultades propias.

El interés en el estudio y la atención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes ha pasado por distintos períodos que reflejan la importancia de dar respuesta a las necesidades de esta población. En 1982, surgió la inquietud por atender a los niños con

aptitudes sobresalientes, cuando la Dirección General de Educación Especial (DGEE), a partir de un trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler (WISC), identificó a niños con capacidad intelectual “muy superior”. Este trabajo dio la pauta para promover estudios con el fin de caracterizar a la población sobresaliente en edad escolar (Valadez y Betancourt, 2004).

Posteriormente en 1985, con la instrumentación del proyecto de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) se inició formalmente la atención educativa para los niños sobresalientes de 3° y 4° de primaria. En un principio, el trabajo inició en 16 escuelas del Distrito Federal; para 1987 se atendieron 39 escuelas, poco después se ofreció el servicio en distintos Estados (Zavala y Rodríguez, 2004). No obstante, debido a su promoción heterogénea, mientras que en algunos estados se incrementaron las unidades CAS en otros apenas se tuvo noticias del mismo, perdió fuerza y para el 2003 sólo quedaban 7 centros en comparación con 60 que operaron en 1996 (SEP 2004).

Un año que marcó una ruptura importante en la historia de la atención educativa a los niños CAS fue 1993, dentro del esquema de las políticas de integración educativa, se inició el proceso de reorientación de los servicios de EE, las unidades CAS se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM). A partir de dicha reorientación, se reformularon los esquemas de atención (promoviendo la integración educativa), lo que resultó en un decremento importante respecto al número de niños CAS atendidos, desapareciendo incluso el servicio en algunos Estados, ya que las USAER se han enfocado principalmente a la atención de aquellos que presentan problemas para acceder al aprendizaje (SEP, 2002).

De acuerdo al trabajo de Valadez y Betancourt (2004) los estados del país que lograron mantener un servicio constante, desarrollaron algunas propuestas alternas de atención:

En el estado de Nuevo León, con apoyo de la Secretaría de Educación del Estado desde 1999, se prepararon maestros para identificar y desarrollar habilidades sobresalientes en alumnos de escuelas públicas estatales. En este estado, se trabajó con estrategias para

estimular altos niveles de pensamiento, múltiples habilidades no académicas, mapas mentales y centros de interés portátiles. Cabe mencionar que a la fecha cuentan con un programa de atención denominado Desarrollo de Habilidades Sobresalientes.

Por otro lado, en el estado de Morelos, como parte del Programa de Fomento a la Innovación en la Educación Básica, se encontraba el Programa Niños y Niñas con Aptitudes Sobresalientes, cuyo objetivo era promover el desarrollo intelectual, emocional y social para la formación de ciudadanos autónomos, responsables de su desarrollo personal y de la sociedad morelense, de la cual forman parte. El programa se fundamentó en el modelo de Gardner (1985), se trabajaba dos veces a la semana con el niño y contaban con una asociación de padres de familia de alumnos CAS.

Por su parte, en Chihuahua durante diez años se trabajó con los modelos de Renzulli (1977) y Taylor (1996), en preescolar, primaria y secundaria. En la actualidad, sólo se trabaja en primaria en la USAER-CAS, estimulando la creatividad y el pensamiento lógico. La misión de este programa, es brindar a los niños una amplia gama de oportunidades donde puedan descubrir y desarrollar su pensamiento creativo, habilidades de autoaprendizaje, elaboración de trabajos de investigación y creativos-productivos enfocados a la participación social.

Finalmente, en el estado de Jalisco, en 1995 surgió la propuesta de trabajo “atmósferas creativas”, cuando en la Universidad de Guadalajara y en el Centro de Educación Especial y Rehabilitación (CEER), se consideró que con el Programa CAS muchos niños con alto rendimiento intelectual no eran respetados y que además el área emocional era poco abordada. El proyecto retomó las ideas de la escuela histórico-cultural acerca de cómo desarrollar la creatividad desde un enfoque holista, enfatizando la unidad de los procesos cognoscitivos y afectivos.

Como se podrá observar, a partir de la reorientación de los servicios de EE en 1993, el tema de la atención a niños con aptitudes sobresalientes quedó rezagado, pese al intento de la puesta en marcha en el 2003 del Proyecto de investigación e innovación “Una Propuesta de Intervención Educativa para los Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes” (SEP,

2006). Dicho proyecto, se enmarcó en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la EE y de la Integración Educativa, que el Presidente Vicente Fox presentó en septiembre de 2002. En el proyecto de investigación se organizó el trabajo a partir de la realización de las siguientes tres fases:

La primera fase, consideró la elaboración de un diagnóstico con el propósito de conocer la situación que prevalecía a nivel nacional en relación a la atención educativa de los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Los resultados, indicaron que sólo en dos terceras partes del país los estudiantes recibían atención y de éstas sólo funcionaban dos unidades por entidad. De tal manera, que el porcentaje de escuelas atendidas por los servicios de EE que proporcionaban apoyo a los estudiantes con aptitudes sobresalientes, no alcanzaba ni el 2% del total de las escuelas que tenían apoyo por parte de algún tipo de servicio de EE (SEP, 2006).

La segunda fase, se realizó durante el ciclo escolar 2003-2004, en ésta, se elaboró el modelo de atención, con el propósito de responder a las NEE asociadas con aptitudes sobresalientes desde su detección hasta la intervención educativa. Para esto, se consideró una propuesta de organización y funcionamiento de los servicios de EE que atendería a los estudiantes con aptitudes sobresalientes, a partir de programas de enseñanza del pensamiento productivo y crítico, razonamiento abstracto, fortalecimiento de áreas artísticas, científico-tecnológicas, psicomotrices e humanística-social, entre otras; a sus profesores, a partir de programas de actualización y a la comunidad escolar; y a la población general, mediante programas de sensibilización e información.

La tercera fase, se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2005-2006 y tuvo como objetivo implementar en 60 escuelas de educación primaria de 12 entidades del país - Campeche, Coahuila, Colima, Chiapas, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Nayarit, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Yucatán - la propuesta de intervención educativa, así como evaluar y adecuar una serie de acciones que favorecieran la práctica educativa en las escuelas participantes. Los resultados de esta fase aún no se encuentran disponibles, y por el momento resalta el cuestionamiento acerca del seguimiento que el gobierno actual pudiera dar a esta propuesta.

Lo anterior se debe a que a nivel nacional no existe un marco regulatorio en el que se defina la organización y funcionamiento de los servicios de EE para los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Por tal motivo, los planes y programas educativos se ven afectados por los vaivenes sexenales y la falta de recursos destinados al ámbito educativo. Además, si a ello se suma la falta de información por parte de maestros y padres de familia, acerca de lo que se considera un niño con aptitudes sobresalientes, sus características y necesidades de EE, la problemática se acentúa aún más. Por ello, se vuelve relevante comprender estos últimos aspectos, para tratar de dar respuesta a sus necesidades.

Niños con aptitudes sobresalientes

Concepto

Ofrecer una definición de sobresaliente no es tarea fácil, incluso a la fecha no se ha logrado un consenso por parte de expertos sobre un concepto único, se puede observar que el contexto histórico, las distintas orientaciones teóricas y métodos empleados en las diversas disciplinas y enfoques influyen en la forma como se conceptualiza. Mönks y Mason (2000) consideraron que existen más de cien definiciones de sobresaliente (y de sus sinónimos) y las clasificaron en cuatro grupos: a) constructos basados en lo genético; b) orientados sobre el logro y realización; c) enfocados en lo cognitivo; y, d) centrados en el ambiente. En años recientes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) agregó un quinto grupo para clasificar los conceptos con orientación sistémica.

Definiciones orientadas a lo innato o genético.

Cronológicamente las definiciones orientadas a lo innato, son las primeras y evidentemente, son paralelas al concepto de la inteligencia de principios del siglo XIX. Desde que en 1911, Stern acuñó el término Cociente Intelectual (CI); Binet, estableció el de Edad Mental y Spearman propuso el factor “g” como representación de la capacidad humana, se inició una etapa en la que se pretendió determinar al sobresaliente en función del CI.

Particularmente Terman, considerado el principal representante de esta perspectiva y sus colegas pioneros en el estudio sistemático del sobresaliente, propusieron la medida de CI =140, como línea de corte para caracterizarlo, lo que representaba al 1% de la población (Blanco, 2001).

Cabe señalar, que la relación entre el elevado CI y lo sobresaliente prevalece hasta nuestros días. Sin embargo, este punto de vista tan restrictivo se ha modificado para incluir otras dimensiones y categorías. Las definiciones de sobresaliente ya no se limitan exclusivamente al CI, sino también incluyen a los talentos, es decir, personas que sobresalen en cualquier área de la conducta socialmente válida. A medida que el conocimiento sobre la inteligencia aumentó, su concepción cambió y con ella la del sobresaliente. Incluso, autores como Sternberg (1985) consideran que la inteligencia es una condición necesaria para alcanzar el logro sobresaliente pero no es suficiente.

Los modelos simples y complejos de capacidades, representados en las propuestas de inteligencia factorial de Spearman, Thurstone y Guilford, conceptualizaron la inteligencia como un perfil de capacidades distintas, en algunos casos relacionadas y en otros no. Pérez, Domínguez y Díaz (1998) consideraron que las aportaciones de estos modelos dieron un nuevo dinamismo a la interpretación de sobresaliente, al mismo tiempo ampliaron el concepto y la definición. La idea de que la persona sobresaliente lo era en todas sus capacidades dejó de serlo, lo cual favoreció el no etiquetarlo y la aparición del concepto de talento.

Definiciones orientadas a modelos del logro o rendimiento.

En estos modelos se propone la existencia de un determinado nivel de capacidad no intelectual o talento demostrado como condición necesaria para el alto rendimiento, se considera que este último es el resultado observable y medible de la realización de una persona. Entre los autores representativos de estos modelos se encuentra Renzulli (1996) con su “*Teoría de los tres anillos*”, quien describió que las aptitudes sobresalientes consisten en una interacción entre tres grupos básicos de características: a) habilidades generales que se

sitúan por arriba del promedio; b) altos niveles de compromiso con las tareas; y, c) altos niveles de creatividad. Por lo tanto, define al niño sobresaliente de la siguiente manera:

Los niños sobresalientes y talentosos son los que poseen o son capaces de poseer ese juego compuesto de rasgos, y aplicarlos en cualquier área potencial que pueda ser evaluada. Los niños que manifiestan, o que son capaces de desarrollar una interacción entre estas características, requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son provistos a través de los programas de educación regular. (Renzulli 1977, p.182)

En la teoría de Renzulli se pueden identificar, al menos, dos tipos de sobresalientes: el académico y el creativo-productivo, los cuales, son relativos a las personas, a los tiempos y a las circunstancias, es decir, la capacidad sobresaliente tiene lugar en determinadas personas y momentos. Por ello, para su identificación deberán emplearse pruebas de CI general, de habilidad intelectual específica, de actuación creativa y de compromiso con la tarea (Renzulli 1977).

Sin duda, se podría afirmar que el mayor aporte de este autor con respecto al concepto de sobresaliente consistió en contribuir por vez primera con un modelo que no se centraba exclusivamente en el CI, sino que involucraba componentes no intelectuales como la creatividad y el compromiso con la tarea. A pesar de ello, el modelo presenta algunas debilidades notorias, particularmente, cuando se piensa en el trabajo con niños preescolares o niños de primer ciclo de primaria. En estos casos, parece poco pertinente acudir al criterio de las realizaciones, ya que como es evidente, es difícil encontrar realizaciones propiamente dichas a estas edades.

Además, Renzulli (1977) no diferenció las habilidades generales de las específicas, por lo cual no se puede distinguir al sobresaliente general del talentoso, su modelo parece estar más orientado hacia la educación de talentos y ser más adecuado para este fin, con lo cual termina desconociendo al sobresaliente general. Otro aspecto importante, es que no rescató el valor de los contextos y los diferentes tipos de talentos que la sociedad y la cultura determinan como valiosos. También, se observa que sus supuestos carecen de apoyo empírico y no

consideran los procesos cognitivos necesarios para la realización de tareas complejas, y es de acuerdo con Sternberg (1985) a partir de esto cuando se da el cambio más importante en la conceptualización de la inteligencia humana y por consiguiente en el concepto de sobresaliente.

Definiciones orientadas a modelos cognitivos.

Estos modelos retoman sus principios de las aportaciones de la psicología cognitiva y centran sus estudios en el procesamiento cognitivo de la información. A este grupo pertenecen las definiciones que hacen referencia a procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades cognitivas. Entre estos, se encuentra el modelo de Sternberg (1985) quien consideró dos grandes tipos de sobresalientes:

1. Los sobresalientes generales, quienes poseen condiciones especiales en la inteligencia y un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente al de otras personas en los componentes metacognitivos y en el autoconocimiento de sus fortalezas y debilidades, para aprovechar las primeras y encauzar las segundas, además deben ser expertos en la solución de problemas.

2. Los sobresalientes específicos, poseen habilidades excepcionales en un área particular (académica, artística, etc.), y se dividen en tres tipos: a) analíticos, caracterizados por una gran capacidad de planificación y expresión de habilidades de análisis, evaluación, juicios y comparación, dando sustento al pensamiento lógico y convergente, estos niños generalmente obtienen altas puntuaciones en las pruebas de inteligencia y buenas calificaciones académicas; b) creativos, caracterizados por ser muy dotados para la generación de nuevos planteamientos, expresión de habilidades de invención, descubrimiento, innovación e imaginación, dando sustento al pensamiento divergente; y, c) prácticos, caracterizados por el éxito que obtienen en la vida, expresan habilidades de aplicación, ejecución y utilización, destacan por su gran habilidad en el mundo social.

En general, los teóricos cognitivos, centran su atención en los procesos de elaboración de la información, pretenden dar cuenta de cómo se realiza su procesamiento, desde que ingresa al sistema cognitivo hasta que finalmente se utiliza para ejecutar una conducta determinada. Estos modelos plantean que el sobresaliente presenta una calidad superior a la de los niños promedio en el procesamiento de la información, por ejemplo describen que la capacidad metacognitiva comienza a una edad más temprana.

La problemática central, hacia la cual se dirigen los esfuerzos teórico-metodológicos de los modelos cognitivos, queda englobada en los siguientes aspectos: a) cómo se elabora el procesamiento de la información; b) qué tipo de procesos cognitivos y estructuras mentales intervienen en este procesamiento; c) a qué se refieren con “calidad” de la información; y, c) con base en qué y cómo se cuantifica esta diferencia de calidad. Quizá entre las ventajas de estos modelos se encuentre que gozan de gran apoyo empírico. Sin embargo, el tipo de investigación que se realiza para respaldar sus supuestos se cuestiona, ya que generalmente se lleva a cabo en condiciones experimentales y con modelos artificiales como las redes neuronales. Este tipo de investigaciones sacrifica la validez externa, pues no refleja necesariamente las reacciones y comportamiento de los participantes en situaciones reales.

A pesar de que estos modelos reconocen la influencia del medio, no consideran la interacción recíproca y bidireccional entre el sujeto y su contexto, ya que parten de la idea de que el comportamiento depende en gran medida de las representaciones o procesos internos que se elaboraron, relegando así el papel del ambiente y la influencia que éste ejerce en el desarrollo del sobresaliente.

Definiciones orientadas a modelos socioambientales.

Otros modelos que consideran el ambiente, pero le restan importancia a los recursos internos de las personas, y la influencia que éste ejerce en el desarrollo del sobresaliente, son los modelos socioambientales, los cuales parten del supuesto de que el medio condiciona las necesidades y los resultados del comportamiento humano, por lo tanto incorporan el valor de los contextos sociales para definir al sobresaliente. Estos modelos, enfatizan que la sociedad y

la cultura determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial, cuestionan las capacidades, el rendimiento y aportan un grado de crítica y análisis en la práctica educativa (UNESCO, 2004). Entre los modelos más destacados se encuentran los siguientes:

El modelo de Mönks (2003) el cual, amplió la concepción anterior de sobresaliente presentada por Renzulli (1977) argumentando un descuido a la naturaleza interactiva del desarrollo humano. En su modelo multidimensional, Mönks incorporó el valor de los contextos sociales a la hora de definir al sobresaliente y desde una concepción del desarrollo de naturaleza interactiva, consideró tres factores de la personalidad: a) capacidades excepcionales; b) motivación; y, c) creatividad; y tres factores ambientales: a) familia; b) escuela; y, c) amigos. Desde el punto de vista de este autor, es necesario preparar el ambiente adecuado que permita al sobresaliente su independencia, autoconfianza, responsabilidad e interés por el aprendizaje.

Este modelo, destaca que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano. Sin embargo ante esta premisa surge la interrogante acerca de qué es lo que ocurre entonces con aquellas personas que a pesar de vivir en un contexto social en riesgo, que lo predisponen a experiencias adversas, como ejemplos la pobreza o las relaciones coercitivas familiares, se desarrollan con éxito, enfrentando adecuadamente las dificultades (Jadue, Galindo y Navarro, 2005). Por ello, en el modelo se encuentra un punto cuestionable, y es que no considera las capacidades internas de las personas.

Otro autor representativo de este grupo es Gardner (1995), quien desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, desafiando la noción del factor “g” en el que se basan la mayoría de los tests de inteligencia. Propuso siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, kinestésica-corporal, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal. Además, definió la inteligencia como una habilidad o un conjunto de habilidades que permiten al individuo resolver problemas o desarrollar productos que son consecuencia de un determinado contexto cultural y consideró que el sobresaliente resulta de habilidades innatas en interacción con un ambiente apropiado y favorable.

A pesar de que estos modelos incorporan el proceso interactivo entre el individuo y el ambiente, el mayor peso lo enfocan al ambiente, el cual condiciona el desarrollo de las aptitudes sobresalientes, dejando rezagados los recursos internos que tienen los estudiantes para crecer y desarrollarse de manera armónica y saludable. Al respecto, en el presente trabajo se considera que para comprender al sobresaliente, es importante entenderlo no sólo como un ente en el que repercute el ambiente, sino como una entidad en desarrollo y dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo también e incluso construyendo y reconstruyendo el medio en el que vive (Bronfenbrenner, 1979).

Otro aspecto que no consideran los modelos socioambientales, es el de las interacciones bidireccionales y recíprocas con contextos proximales y distales en los que se mueve la persona y que de manera directa e indirecta influyen en su desarrollo. Aunque, el modelo de Mönks (2003), hace un buen intento por considerar algunos contextos proximales, no explica las interconexiones entre éstos y la influencia que sobre ellos ejercen entornos distales, en donde la persona ya no tiene injerencia, pero se encuentra influenciada por las decisiones que se toman ahí, con esto, se hace referencia al microsistema, como lo serían las decisiones que desde el plano del sistema nacional educativo se establecen para considerar y destinar los recursos educativos para el sobresaliente.

Definiciones orientadas a modelos sistémicos.

Tannenbaum (1997), es quizá el representante más destacado de estos modelos, asumió que la sociedad determina quién es reconocido como talentoso, y además consideró que los logros destacados son determinados igualmente por cinco factores: 1) habilidad general: la inteligencia general de los tests; 2) habilidad específica: en las artes, académica, etc.; 3) factores no intelectuales: la dedicación, motivación, etc.; 4) factores ambientales: que proporcionan estímulo y apoyo, como el hogar, la escuela y la comunidad; y, 5) factores de azar: circunstancias imprevistas en la estructura de oportunidades y en el estilo de vida habitual, que pueden afectar a las salidas para la ejecución sobresaliente, por ejemplo la suerte.

Desde esta perspectiva se señala que una sociedad siempre tiene criterios para la atribución de lo que es talentoso y sobresaliente en términos de producción de logros, por ello, el desarrollo del sobresaliente puede provenir de las oportunidades suministradas por diferentes instancias de los sistemas interactuantes, es así, como el entorno provoca y potencia las capacidades propias de la persona y la adaptación de su personalidad al contexto en el que vive, por tal motivo se considera al sobresaliente como un sistema interactivo de influencias recíprocas entre el mundo propio del sujeto y su entorno. De esta interacción surge el desarrollo de la capacidad sobresaliente (Tannenbaum, 1997).

Estos modelos, resultan más integrales al considerar al sobresaliente como un sistema en interrelación con otros. Sin embargo, también se encuentran algunos aspectos a considerar, como lo son: a) de acuerdo con el modelo, cuando mejor se puede identificar al sobresaliente es en la edad adulta, puesto que es entonces cuando se da la productividad como valor social, por lo tanto parece difícil aplicarlo al trabajo con preescolares e incluso escolares; y, b) a pesar de tener una visión sistémica, carecen de una perspectiva holista, en la cual se pueda comprender al sobresaliente de manera global, como parte de un todo.

Además, no terminan por considerar los contextos distales en los que los microsistemas están incluidos, es decir, no enfatizan el desarrollo del sobresaliente desde el macrosistema (las políticas educativas), el cual desde el punto de vista de Bronfenbrenner (1979), afecta o puede afectar transversalmente a los sistemas de menor orden, ya que les confiere a éstos una cierta similitud, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos. Con ello es posible comprender que si la opinión pública y los responsables políticos no favorecen el estudio y la educación para el sobresaliente, éste no podrá desarrollarse conforme a sus necesidades intelectuales, personales, familiares, escolares y sociales.

Un modelo que nos ofrece una visión holista y que complementa la visión sistémica, es la perspectiva ecológica, la cual se describirá a continuación.

Perspectiva ecológica.

Los modelos ecológicos enfatizan que el desarrollo no ocurre de manera aislada, sino que los individuos son parte de un gran esquema social en el que influyen y son influenciados por diversas circunstancias y varios ambientes en los que interactúan (Gargiulo, 2003). Esta perspectiva, considera el comportamiento de un individuo como resultado de la interacción de éste con su medio y específicamente, al sobresaliente como el resultado de las múltiples interacciones recíprocas entre éste y sus ambientes (Bronfenbrenner y Ceci, 1994 y Papierno, Ceci, Markel y Williams 2005).

El principal representante de esta perspectiva es Bronfenbrenner (1979); su tesis central destaca que los ambientes naturales son la fuente principal de influencia sobre la conducta humana. Esto conllevó al autor, a considerar el desarrollo humano como un proceso en progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes), pero este proceso, además se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos. De tal manera, se comprende el “ambiente ecológico”, como un conjunto de estructuras seriadas, donde cada una cabe dentro de las siguientes:

1. **Microsistema**, corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa, compuesto por tres dimensiones: a) ambiente físico; 2) ambiente social; y, 3) comportamientos, como ejemplo de ello tenemos el hogar, el trabajo, la escuela, etc.
2. **Mesosistema**, son las interrelaciones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, p.e. la interacción casa, escuela y amigos.
3. **Exosistema**, se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, p.e. la asociación de padres de familia, el lugar de trabajo de los padres del niño, el círculo de amigos de los padres, etc.

4. Macrosistema, corresponde a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar a los sistemas de menor orden, como el sistema de creencias sociales y culturales, el sistema legal, las políticas gubernamentales, el sistema educativo, el religioso, etc.

De ahí, que para comprender adecuadamente al niño sobresaliente, se requiere examinar simultáneamente la influencia de las interrelaciones que se dan en sus diversos contextos, desde el macro hasta el micro, y los procesos de adaptación empleados por los niños en los distintos escenarios de conducta en los que interactúa, p.e. casa - escuela, etc.

Figura 1.

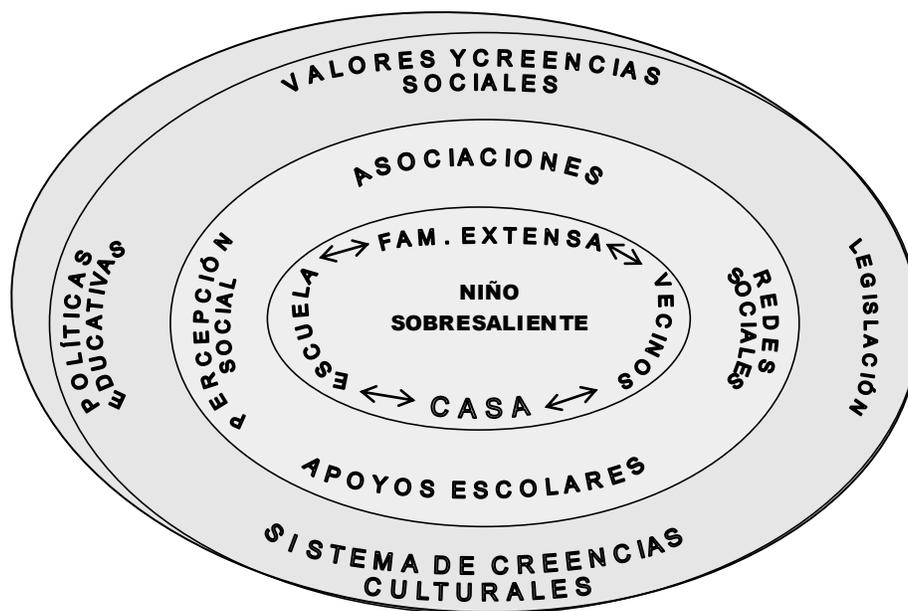


Figura 1. Representación de las estructuras analíticas de Bronfenbrenner para comprender el ambiente ecológico.

A partir de lo expuesto en los párrafos anteriores, se afirma que es importante, comprender al niño sobresaliente como parte de un todo que se encuentra en constante cambio debido al resultado de la interacción recíproca entre su ambiente inmediato y otros escenarios sociales. Y estudiarlo tal como se observa en sus contextos naturales, así como analizar las

relaciones conducta-entorno con objeto de producir descripciones detalladas de su condición de sobresaliente. Sólo así, se podrá comprender con mayor precisión su condición.

La perspectiva ecológica, parte de la idea de que distintos sistemas influyen en el desarrollo humano: niño, familia, escuela, medio socioeconómico, medios de comunicación, valores y creencias, orientación política y religiosa, leyes y factores relacionados. De tal manera que al analizar el desarrollo del sobresaliente, no se puede considerar su comportamiento de forma aislada, o como fruto exclusivo de su maduración, sino en relación al ambiente que le rodea. Este cambio en la concepción del sobresaliente, desde una sola influencia de la maduración del niño, tal como lo indicaban las primeras definiciones, a la interacción de los diversos sistemas, como actualmente lo indica la teoría ecológica, es lo que promueve el paso a una definición del sobresaliente como un conjunto de actuaciones centradas en la familia y la comunidad, además en el niño.

Este enfoque, a diferencia de otros modelos, resulta especialmente adecuado para enmarcar el trabajo con niños sobresalientes de edad temprana, por las posibilidades que ofrece de analizar los procesos educativos de desarrollo desde la complejidad de los contextos en que éstos se producen y atendiendo a la interacción entre ellos. Las características multivariadas, multisistémicas y dinámicas de este modelo son útiles para comprender las complejas influencias que configuran el desarrollo del sobresaliente, y con ello, ofrecer una visión comprensiva de éste, proponiendo como meta principal el análisis de la relación entre el niño y los diversos escenarios de conducta en los que interactúa, a fin de identificar las conductas, escenarios y condiciones en las que se tendrá que intervenir, para avanzar en el conocimiento diferenciando los fenómenos que guíen hacia la solución de los problemas (Adelman y Taylor, 1994; Swartz y Martin, 1997).

Otro beneficio que se observa en el modelo, es el análisis de la conducta humana tal como se produce en los contextos naturales, al sugerir que son éstos la principal fuente de influencia sobre el comportamiento, con ello, el estudio del sobresaliente deberá realizarse desde su contexto natural, en el que vive e interactúa todos los días. Como lo describió Bronfenbrenner (1979), a partir del enfoque ecológico, se provee un marco general para la

investigación, la intervención y la especificación de intervenciones ecológicas dirigidas a diversos niveles de los sistemas.

Con ello, se parte de la premisa que por medio de los múltiples factores que influyen interactivamente en cada uno de los sistemas, se podría estar fomentando el desarrollo de las aptitudes sobresalientes, al ser el resultado de múltiples interacciones entre el individuo y los diversos sistemas en los que interactúa, es decir, desde la interrelación de características sociales, culturales, escolares, familiares e individuales, sin restar importancia a alguna dimensión.

Por tal motivo, resulta importante conocer la caracterización que se ha realizado respecto al sobresaliente, con el fin de facilitar su identificación en los distintos contextos en los que interactúa, a partir del análisis de sus rasgos que guíen hacia el oportuno reconocimiento de sus NEE para diseñar programas de intervención y brindarles atención para que desarrollen al máximo sus potenciales.

Caracterización

Los niños sobresalientes presentan tantas diferencias entre sí como los otros niños. El ser sobresaliente no es una condición homogénea; al contrario existen mayores disimilitudes que parecidos. Por lo tanto, no se podría hacer referencia a un perfil único de sobresaliente, sin embargo, sí presentan por lo general una serie de rasgos o características que pueden facilitar su identificación, sin que ello quiera decir que deben cumplir todas y cada una de ellas. De acuerdo con Gargiulo (2003), estas características serían las siguientes:

Área	Indicadores
Artístico/visual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobresalientes en el sentido de las relaciones espaciales ✓ Habilidades inusuales para expresar sentimientos y emociones, por medio de representaciones artísticas ✓ Presentan buena coordinación motora ✓ Expresión creativa. ✓ Deseos por producir un "producto propio" (no simples copias).

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observador
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asumen la responsabilidad. ✓ Poseen altas expectativas de sí mismo y los otros. ✓ Fluidez. ✓ Prevén las consecuencias e implicaciones de sus decisiones. ✓ Buen criterio en la toma de decisión. ✓ Gusto por organizar y estructurar. ✓ Son agradables para sus compañeros. ✓ Muestran autoconfianza
Pensamiento creativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensamiento independiente. ✓ Exhiben ideas originales en la expresión oral y escrita. ✓ Muestran habilidades para solucionar problemas. ✓ Poseen sentido del humor. ✓ Crean e inventan. ✓ Muestran desafío por las tareas creativas. ✓ A menudo improvisan. ✓ No les molesta ser diferente a los demás
Habilidad intelectual general	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formulan conceptos abstractos. ✓ Procesan información en formas complejas. ✓ Se motivan ante ideas nuevas. ✓ Disfrutan hipotetizar. ✓ Aprenden rápidamente. ✓ Usan un vocabulario amplio. ✓ Son curiosos. ✓ Auto- competitivos.
Académica.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Buen razonamiento y pensamiento abstracto. ✓ Adquiere información fácilmente. ✓ Gusto por aprender. ✓ Curiosidad elevada. ✓ Demuestra interés en una variedad de actividades o áreas. ✓ Generaliza el conocimiento a escenarios nuevos. ✓ Elevada curiosidad intelectual. ✓ Elevada motivación, aprendizaje y persistencia. ✓ Busca relaciones entre ítems aparentemente no relacionados. ✓ Lectura precoz. ✓ Atención y concentración (mantenida).

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Excelente memoria. ✓ Área verbal elevada. ✓ Genera respuestas elaboradas e inusuales. ✓ Conceptualiza y sintetiza información rápidamente. ✓ Buenas habilidades para resolver problemas.
Académica específica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Buena habilidad para la memorización. ✓ Comprensión avanzada. ✓ Adquieren rápidamente conocimientos. ✓ Leen extensamente, en especial si es de su interés. ✓ Éxito académico, es especial en su área de interés. ✓ Persiguen intereses especiales con entusiasmo y vigor
Social y emocional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maduro. ✓ Trabaja bien independientemente ✓ Actos impulsivos que podrían considerarse como hiperactivos ✓ Autoconfianza. ✓ Exhibe cualidades de liderazgo ✓ Se relaciona bien con compañeros más grandes, maestros y adultos. ✓ Sensitivo y empático ✓ Motivado intrínsecamente ✓ Se arriesga ✓ Se autorregula y se esfuerza para alcanzar la perfección ✓ Es consciente de los problemas sociales ✓ Bajo autoconcepto social ✓ Se aburre fácilmente ✓ Desagrado por la rutina, las reglas y normas

Identificación temprana y evaluación

De acuerdo con Benito (2004) diversos estudios demostraron el valor indiscutible de identificar a edades tempranas a los niños con capacidades sobresalientes, siendo entre los 4 y 8 años el mejor momento para evaluarlo, ya que, cuando pasan desapercibidos nueve de cada diez deterioran su capacidad intelectual en un lapso inferior a los dos años (De Zuburía, 2002). Particularmente, cuando el programa educativo no responde a sus necesidades, por lo que desalienta su motivación y tienden a rendir por debajo de su capacidad, adaptarse mal e

incluso desertar de sus estudios, en especial si son niños que viven en condiciones de riesgo social (Whitmore, 1980).

Por el contrario, cuando son identificados a edades tempranas se tiene la oportunidad de instrumentar programas de intervención para brindarles una atención educativa acorde a sus necesidades y estimular su potencial. Benito (2004) afirma que cuando la atención y calidad educativa son adecuadas, su rendimiento es mayor debido a que su curiosidad se respeta y estimula, lo que los motiva a experimentar, descubrir, asimilar y organizar. La identificación temprana, además de situar a los niños en un entorno educativo adecuado, también tiene por objetivo proporcionar a los padres y personas que se encargan de su educación, guía y comprensión (Coriat, 1990).

Por tal razón, durante el proceso de evaluación se recomienda considerar los distintos sistemas interactuantes implicados en la educación y cuidado del niño, con el fin de brindar una respuesta educativa integral, ya que los ambientes familiar y escolar resultan de suma importancia para desarrollar y mantener la capacidad de adaptación del niño con aptitudes sobresalientes. Para poder llevar acabo esta labor, se recomienda emplear diversos procedimientos de evaluación. En términos generales López (2002) describe que se pueden emplear:

Métodos formales.

1. Pruebas de la inteligencia global: pueden ser de aplicación grupal o individual, como el WISC-R o el Stanford-Binet, las más comunes. A pesar de sus limitaciones como predictores de la inteligencia y de las aptitudes sobresalientes, las puntuaciones del CI pueden emplearse como punto de partida y orientación para el trabajo con los niños (Blanco, 2001).
2. Pruebas de creatividad: se emplean para evaluar el pensamiento divergente. Entre los más utilizados se encuentra la Prueba de pensamiento creativo de Paul E. Torrance (López, 2002).

3. Pruebas de rendimiento escolar y de medición de aptitudes en talentos específicos: de acuerdo con López (2002) este tipo de pruebas son casi inexistentes en nuestro país, y en caso de existir carecen de una gran desventaja, la falta de estandarización.

Métodos informales.

Los métodos informales incluyen aquellas herramientas que no presentan estandarización, aunque sí una sistematización adecuada para buscar la información deseada. Entre éstos se pueden mencionar:

1. Métodos de nominación. Pueden ser aplicados a padres, maestros y/o compañeros, como listas de chequeo, cuestionarios abiertos, sociogramas y entrevistas.
2. Observaciones de comportamiento. Consisten en determinar cierto tipo de comportamientos y ejecuciones de los niños a partir de observaciones no sistematizadas.
3. Muestras de trabajo. Son los productos elaborados por los niños en los cuales se puede observar la creatividad o indicios de sus talentos.

El empleo de uno u otro medio dependerá del marco teórico que sustente al trabajo, porque no existe un sistema único de evaluación para identificar al sobresaliente. Un aspecto que contribuyó a este hecho, fue el cambio en la conceptualización, a partir del cual se observó un paso notable del uso de medidas cuantitativas como único medio de identificación, a medidas de tipo cualitativo como medios alternativos para lograr una mejor comprensión. Con ello, se afirma que se ha producido un cambio de paradigma que consiste en una concepción unilateral a una multidimensional del sobresaliente, susceptible de mejora mediante la estimulación y la intervención adecuada.

Por ello en el presente trabajo se propone una evaluación multidimensional y dinámica, considerando algunos de los diversos contextos en los que interactúa el niño (familia, escuela, compañeros), diversos informantes que proporcionan referentes acerca de su comportamiento

y el análisis de los procesos empleados por él para resolver problemas. Autores como Forns (1993) y Sattler (2002) han resaltado la importancia y el valor de este tipo de evaluación y proporcionaron un marco para el empleo de una evaluación multidimensional y dinámica.

De acuerdo con Forns (1993) una buena evaluación no puede prescindir del análisis de los contextos educativos, familiares y sociales; ya que estos son altamente determinantes del comportamiento del niño y directamente intervinientes en su propio desarrollo. De tal manera, sugirió una evaluación múltiple e integrada, la cual implica contar con multinformantes, multitécnicas y plurivariantes con el fin de analizar las múltiples interacciones del niño como un sistema propio, como parte de otros sistemas que interactúan entre sí y como individuo dentro de un contexto específico.

Por su parte Sattler (2002) describió la importancia de considerar dentro de la evaluación la interrelación del niño en los diversos escenarios en los que interactúa y el análisis de los procesos empleados por éste para resolver un problema. Esto último, es de suma importancia cuando se considera la evaluación como un recurso que sirve para hacerse cierta idea del niño y como un medio para la orientación educativa y la toma de decisiones bien fundadas a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades. Además, para este autor la evaluación dinámica valora la capacidad del niño para adquirir información y estrategias de resolución de problemas nuevos y cobra relevancia cuando: a) el niño pertenece a un contexto cultural y lingüísticamente distinto; b) cuando el niño pertenece a un grupo socioeconómicamente bajo; y, c) cuando tiene un trastorno o una discapacidad de aprendizaje, entre otras.

Con base en estos autores, se hace énfasis en la importancia de una evaluación dinámica con el fin de no perder validez ecológica en el sentido de tomar en cuenta no sólo un puntaje obtenido en una prueba estandarizada, sino de centrarse además en lo que el niño es capaz de hacer y en los procesos que utiliza para llegar a sus respuestas. Desde esta perspectiva, las herramientas de evaluación deberán basarse en un enfoque ecológico, desde la cual se tenga una visión comprensible de la problemática, sin descartar las formas tradicionales de evaluación, sino al contrario integrarlas para tener una panorámica general de todas las variables

que interactúan y tener como meta el análisis de las relaciones entre las expectativas del ambiente y los individuos, para poder identificar los comportamientos y escenarios en los que se tendrá que intervenir a partir del diseño de programas de intervención específicos a las necesidades de cada población (Adelman y Taylor, 1994; Swartz y Martin, 1997).

Intervención.

Existen diversas estrategias para lograr que los estudiantes sobresalientes y con talento desarrollen al máximo sus potenciales, aprendan y participen en las actividades escolares. En cada caso, es importante considerar qué tipo de estrategias es la más adecuada, en función de la evaluación del estudiante, ya que éstos son tan diferentes entre sí como el resto de los niños, por ello sus necesidades educativas son distintas y pueden variar de acuerdo a factores internos y al contexto en el que se desarrollan y aprenden. Jiménez (1995) señaló que las estrategias empleadas para dar respuesta a las NEE se han dividido en tres grandes grupos.

Aceleración.

La aceleración consiste en ofrecer un ritmo más rápido de enseñanza de acuerdo a las características y capacidades del estudiante. Su principal finalidad es ubicar al sobresaliente en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades (Genovard y Castelló, 1990). Esta situación supone un mayor estímulo y satisfacción para él, evitando así el aburrimiento que suele conducir a la falta de motivación o problemas de disciplina. (Genovard y Castelló, 1990; Schiever y Marker, 1997; Southern y Estanley, 1993 y Renzulli y Reis, 1997). La aceleración puede adoptar diversas formas: adelantar al estudiante uno o varios cursos, aceleración en una o varias asignaturas, comprimir el programa (para que se cubran los contenidos en menor tiempo), pasar de curso al estudiante antes de lo que le corresponde a su edad, etc. (Martínez y Castelló, 2002).

Esta estrategia, intensifica el ritmo de la enseñanza, sin embargo, no supone adaptar el contenido o la metodología del currículo, por lo que a veces no resulta tan conveniente, ya que los estudiantes pueden no tener un desarrollo de capacidades semejante en todas las

asignaturas. Además, aunque se reconoce que su rendimiento académico mejora, no se sabe de qué forma afecta el área social y emocional, ya que existe poca investigación sobre los resultados de esta estrategia, en el mediano y largo plazo, en comparación con otras (Jiménez, 1995). La aceleración es más adecuada cuando el estudiante no sólo demuestra alta capacidad desde el punto de vista académico, sino también madurez psicológica y social.

Agrupamiento.

El agrupamiento se basa en juntar o reunir a los niños sobresalientes en grupos o escuelas especiales, donde se diseñan programas según el nivel de cada clase o grupo y de esta manera se puede seguir una forma de trabajo similar para todos. Los niños se pueden agrupar por criterios como CI, logros o realizaciones escolares, intereses y motivaciones, etc. El agrupamiento, puede adoptar modalidades muy diversas, desde la separación del estudiante en clases o escuelas especiales, hasta la creación de grupos que funcionan durante una o varias horas al día (Blanco, 2001).

Esta estrategia, resulta muy interesante desde la perspectiva de la motivación y el rendimiento, y no incurre en la descontextualización evolutiva del niño, ya que se encuentra rodeado de compañeros de su misma edad y aptitudes (Blanco, 2001). Sin embargo, es una de las estrategias de intervención más controvertida, ya que actualmente resulta incompatible con las políticas educativas, que se lleva a cabo de forma globalizada, basadas en la integración escolar. De ahí que, en la mayoría de la literatura se le puede encontrar, como una práctica elitista o de segregación, que aísla y conlleva a la desintegración social. Sin embargo debe considerarse que como en el caso de la educación pública de nuestro país, en dónde no se cuenta con la infraestructura social y física para dar respuesta a las NEE de los niños sobresalientes, el agrupamiento resulta ser práctica y mejor que ignorar que existen estos niños.

Enriquecimiento curricular.

De forma general, el enriquecimiento consiste en añadir nuevos contenidos o temas que no están cubiertos por el currículo oficial o trabajar en un nivel de mayor profundidad determinados contenidos de éste. El enriquecimiento no significa avanzar en el currículo de cursos superiores, sino ampliar la estructura de los temas y contenidos abordándolos con un nivel mayor de abstracción y de complejidad. No se trata solamente de ampliar la información sobre un tema en concreto, sino de promover el uso de la investigación y del pensamiento creativo en un determinado ámbito, de explorar la lógica interna de éste y sus relaciones con otras áreas de conocimiento (Blanco, Ríos y Benavides, 2004).

Esta estrategia, es una de las posibilidades de adaptación del currículo y de individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que consiste en adaptar las programaciones del aula a las características propias de cada niño, según los criterios de verticalidad u horizontalidad (Genovard y Castelló, 1990), suponiendo para la primera, un aumento de los contenidos en una o varias materias; mientras que la segunda, se implican diferentes interconexiones entre los conocimientos y los materiales existentes. Esta línea de acción favorece a los niños con talentos académicos y a los precoces; si la ampliación se centra en una sola materia, también es adecuada para los talentos específicos.

El proceso de enriquecimiento debe hacerse tomando como referencia el currículo del grupo donde el niño está escolarizado el niño, con el fin de que pueda participar lo máximo posible en el trabajo que se desarrolla en el aula; por lo tanto, los programas instruccionales derivados de este tipo de estrategias se pueden aplicar de forma paralela al programa académico regular y pueden elaborarse a partir de actividades curriculares y extracurriculares. Para la primera modalidad, se pueden planificar actividades que incluyan contenidos del currículo, pero ampliando la estructura de los temas y contenidos con más información sobre los mismos (Blanco, 2001). Y para las actividades extracurriculares, se puede desarrollar un programa individualizado con actividades de mayor amplitud temática y mayor nivel de complejidad respecto a los contenidos ofrecidos por el currículo (Alonso y Benito, 1992).

El enriquecimiento es la estrategia, que se considera más adecuada desde el punto de vista de las políticas de la integración educativa, sin embargo, es la más costosa porque requiere una infraestructura muy elaborada que permita la individualización precisa de una formación adecuada por parte de los maestros regulares, ya que implica un trabajo curricular mucho más extenso del habitual.

Modelos de intervención.

Se desarrollaron varios modelos de intervención, para dar respuesta a las necesidades de EE de los estudiantes sobresalientes, basados en el desarrollo de la inteligencia, de la creatividad o de la ejecución, sin embargo, éstos modelos han centrado su atención básicamente en el estudiante, dejando de lado los contextos educativos y familiares, los cuales desde el punto de vista de Bronfenbrenner (1979), son esenciales y se deberán tener en cuenta como mínimo a la hora de diseñar programas de intervención. A continuación se describirán algunos de estos modelos:

Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar.

El Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar, fue desarrollado por Renzulli (1977) para trabajar con niños sobresalientes. La meta del modelo fue desarrollar el potencial sobresaliente de los niños mediante actividades de investigación de problemas reales y producción creativa. Este modelo ofrecía experiencias estimulantes y de entrenamiento en donde se abordaban problemas reales para el desarrollo de productos reales. Consta de tres niveles: a) Enriquecimiento tipo I, constituido por acciones y experiencias diseñadas para poner al estudiante en contacto con áreas y temas de estudio que pudieran atraerle o despertar su interés; b) Enriquecimiento tipo II, ejercicios para desarrollar los procesos de pensamiento y sentimiento, para adquirir conocimiento sobre metodologías de investigación y técnicas de estudio que todo individuo requiere para resolver sus problemas cotidianos de una manera creativa y efectiva; y, c) Enriquecimiento tipo III, actividades para ejecutar proyectos individuales en pequeños grupos sobre problemas reales (proyectos creativo-productivos), el

estudiante asume el papel de investigador de problemas reales o creador de obras propias, pensando, sintiendo y actuando como profesional.

Proyecto para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y creativa: programa PRYCREA.

Este programa fue diseñado por Resnick (cit. en Ramírez, 1996) en el Centro de Investigación Psicológica y Sociológica de la Academia de Ciencias de Cuba. El proyecto, persiguió principalmente, desarrollar el pensamiento de más alto orden (pmao), a partir procedimientos que promovían altas formas de expresión tanto a nivel de búsqueda como de producción de opciones e indicios de creatividad. Los métodos que empleó posibilitaban la estimulación de las habilidades de razonamiento por medio del análisis y la argumentación, producción de juicios sustentables con la producción de nuevas alternativas, la anticipación exploratoria, reestructuración del conocimiento y la autorregulación responsable.

Programa de Filosofía para Niños.

Ante el supuesto de que los niños son filósofos por naturaleza, ya que constantemente se preguntan acerca del mundo, el programa de filosofía para niños de Mathew Lipman y Ann Sharp (cit. en Ramírez, 1996), tuvo como objetivo desarrollar habilidades de pensamiento crítico que les permitiera realizar juicios, hacer hipótesis, categorizar, escoger opciones, etc. Al mismo tiempo, que aumentar el rendimiento en sus materias y fortalecer actitudes hacia lo académico. Mediante el diálogo y lecturas especiales perseguía el desarrollo de la habilidad del razonamiento y juicio de los niños, estas discusiones se desarrollaban a partir de algún cuestionamiento no resuelto. El programa no pretendía conectar linealmente las materias académicas, pero sí establecía como meta que el estudiante descubriera por sí mismo los nexos para desempeñarse mejor en sus tareas y ser poseedor de un buen manejo de lenguaje.

Programa para el Desarrollo de Habilidades de Análisis, Síntesis y Evaluación (DASE).

Este programa fue elaborado por Álvarez (2002), con la finalidad de atender las necesidades educativas de los estudiantes sobresalientes. Se dirigió a niños entre cinco y siete años de edad que obtuvieron un CI mayor a 125. Su objetivo fue desarrollar, a partir de estrategias cognitivas, las habilidades superiores de pensamiento, asumiendo como tales las definidas en la taxonomía de Bloom (1965): análisis, síntesis y evaluación. Las actividades de este programa se centraban especialmente en el desarrollo de la observación, ya que la autora consideraba ésta habilidad como requisito previo para que los niños aprendieran a clasificar, ordenar de forma jerárquica, utilizar el pensamiento analógico, e incluso, a formular hipótesis.

De acuerdo con Álvarez (2002) entre los resultados del programa, a partir de la realización de un estudio empírico, en el que se empleó un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupos de clase natural sin manipular, se encontró un beneficio constatado en los estudiantes que realizaron el programa.

Proyecto Spectrum.

Feldman, de la Universidad de Tufts y Gardner de la Universidad de Harvard, desarrollaron este trabajo en 1984 (Valera y Plasencia, 2006). El proyecto spectrum, se fundamentó en el marco conceptual de las inteligencias múltiples, en donde se enfatiza que la inteligencia no es un elemento único, sino que presenta diferentes aspectos relacionados con la globalidad de la mente. Ésta teoría, describe al ser humano como un organismo que posee un conjunto básico de inteligencias; por tanto cada persona, cada niño, presenta un perfil característico de capacidades diferentes – un espectro de inteligencias- (de ocho a doce potenciales intelectuales), que puede movilizar y conectar en función de sus propias inclinaciones y de las preferencias de su cultura

El proyecto, se experimentó con el objetivo de determinar si podían detectarse determinadas aptitudes destacadas en una población de primer grado “en situación de riesgo” y, en tal caso, si el hecho de intervenir para fomentar su desarrollo podría ayudar a los niños a

mejorar su rendimiento académico. En el proyecto, se proponían tareas de carácter abierto para que los niños las realizaran y así fueran capaces de detectar sus “puntos fuertes”.

Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).

Las reflexiones sobre la necesidad de apoyar a los sobresalientes para contribuir a su desarrollo integral, indujeron a Borges, Hernández y Rodríguez (2005), a plantearse un modelo de intervención con una perspectiva integradora y social, poniendo en marcha el Programa Integral para Altas Capacidades, que se dirigió tanto a niños y niñas superdotados, como a sus progenitores. El objetivo global del programa fue contribuir al *desarrollo integral* del niño sobresaliente, a nivel cognitivo, socioafectivo y familiar. Acorde con ello, el programa se compuso de tres subprogramas, dos dirigidos a los niños y el tercero a sus padres. El primer programa para los niños fue el socioafectivo, el segundo fue un programa con más contenido académico, que conjugaba estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado, y el tercero correspondió al asesoramiento directo a los padres de los sobresalientes.

Los resultados analizados hasta el momento señalaron la eficacia y la efectividad del programa, ya que los participantes manifestaron estar satisfechos tanto con el programa como con los monitores, dándose asimismo cambios en la dirección esperada tanto en niños y niñas como en sus progenitores (Borges, 2005).

Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

El objetivo de este programa, instrumentado en nuestro país en 1985 (Valadez y Betancourt, 2004), consistió en desarrollar al máximo las potencialidades de los estudiantes y proveerlos de experiencias enriquecedoras, tanto académicas como científicas y culturales. Este programa se realizó con niños de cinco a doce años de edad, de tercer grado de preescolar y de educación primaria al interior de las escuelas regulares públicas, en aulas denominadas CAS. La atención a éstos se caracterizó por: a) basarse en la pedagogía psicogenética y

operativa; y, b) emplear el modelo de Renzulli, combinado con los planteamientos de Taylor, entre otros.

Mientras se conformó el grupo CAS inicial, se trabajaron actividades exploratorias generales tipo I. Éstas se diseñaron para ofrecer a los estudiantes experiencias de enriquecimiento, a partir de las cuales, los estudiantes CAS definieron su área de interés.

La didáctica de las actividades tipo II consistía en su totalidad en actividades para desarrollar los procesos de pensamiento y sentimiento que necesitaban para resolver problemas de la vida real. Estas transcurrieron en tres tipos diferentes: a) ejercicios básicos que permitían desarrollar habilidades generales y estaban dirigidas a la totalidad del grupo regular; b) ejercicios que respondían a intereses y capacidades detectadas en el grupo; y, c) ejercicios en los cuales se apoyaba a los estudiantes que ya tenían un tema de interés, para que determinaran el problema a investigar, ofreciéndoles los recursos metodológicos que requerían.

Las actividades tipo III de investigaciones reales o trabajos creativos eran las que constituían el nivel más avanzado del proceso que vivían los estudiantes que participaban en el Programa CAS (Valadez y Betancourt, 2004).

Como se notó a lo largo de la descripción anterior, acerca de los distintos programas de atención para dar respuesta a las necesidades de EE de los estudiantes sobresalientes, el enriquecimiento es quizá la estrategia más empleada para diseñar programas educativos, los cuales, en la mayoría de los casos tienen como fin común, desarrollar niveles superiores de pensamiento. Si se define de acuerdo con la Taxonomía de Bloom (1965), el pensamiento de nivel superior, se encontrará que éste hace referencia a las tareas de análisis, creatividad y evaluación; en donde el nivel de evaluación es el más elevado, puesto que comporta una toma personal de decisiones basada en un argumento lógico, razonado y respaldado por evidencias válidas.

Otro aspecto a considerar en torno a los programas educativos para sobresalientes, es el cambio, como resultado también de un cambio de paradigma, de centrar la atención única y exclusivamente en el niño a tomar en cuenta otros contextos como la familia y los maestros. La importancia de trabajar de forma integral, con niños, padres y maestros, abre la posibilidad de incrementar en ellos la capacidad para atender y dar respuesta a sus necesidades de EE. Desde esta perspectiva, el modelo de atención se convierte en un mediador que interviene en muchas de las variables –como la percepción que se tiene del niño de “inquieto e incontrolable” por parte de padres y maestros- que interactúan en forma directa con la vida del niño, para que pueda presentar un desarrollo positivo; ya que si el modelo resulta ser un mediador más favorable de lo esperado en consideración con esta percepción que se tiene del niño, el ambiente en el que se encuentra éste puede resultar de mayor beneficio (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

De tal manera, la atención que se brinda al niño por medio de los servicios psicoeducativos, se convierte en un factor de protección, ya que fomenta estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, aprendizaje autorregulado, autorreflexión y autoevaluación, aspectos que podrían actuar en algún momento dado como factores de protección en éstos estudiantes, sea para su vida personal o escolar.

40 Modelo de atención para estimular la creatividad y la autoevaluación

Las reflexiones sobre la importancia de dar respuesta integral a las necesidades de EE de los niños con aptitudes sobresalientes, han promovido una serie de acciones encaminadas particularmente al reconocimiento de la identificación e intervención temprana como acciones fundamentales para desarrollar y encauzar, por un lado, las características propias de los niños, - entre éstas, la creatividad y su capacidad para emitir juicios- reconocidas por diversos autores como Smutny, Walker y Meckstroth (1997); Wallace (1988) y Benito (2004), y por el otro para brindar apoyo y orientación a padres y maestros (Coriat, 1990; Borges, 2005).

Respecto a estos procesos: identificación e intervención, Forns (1993) y Sattler (2002) recomendaron centrarse en un enfoque dinámico y múltiple con el fin de: a) determinar fortalezas y debilidades; b) integrar y validar la información proporcionada por los diversos informantes; c) determinar los factores que inhiben o refuerzan la adquisición de habilidades; d) obtener una línea base; e) elaborar un programa de intervención; f) supervisar los cambios respecto a la instrumentación del programa; y, f) medir el efecto del mismo.

De tal forma, evaluación e intervención deberán formar parte de un proceso en espiral, donde se entienda a la primera como un recurso para hacerse cierta idea del niño y de los cambios que va logrando en el transcurso de la intervención, mismos que podrían emplearse como indicadores para retroalimentar el trabajo, y a la segunda como una serie de actividades sistematizadas e interrelacionadas entre sí, cuyo fin será la resolución de un problema en particular.

En esta misma perspectiva, Adelman y Taylor (1994) describieron la intervención como un proceso sistematizado cuyo fin es alterar el curso del desarrollo humano para establecer o producir un resultado a partir de cuatro fases:

1. Clasificación del problema.- Durante esta fase, se identificarán y definirán teórica y metodológicamente los escenarios y/o comportamientos en los que se tendrá la oportunidad de intervenir. Para ello, se sugiere una evaluación dinámica (Sattler, 2002) y multidimensional (Forns, 1993) con el objetivo de realizar una clasificación comprensiva que considere el contexto para elaborar una taxonomía propia del sujeto, diferenciar el fenómeno de interés e identificar necesidades de educación especial.
2. Identificación de las relaciones subyacentes del problema.- A partir de la elección del marco de referencia que fundamenta y explica el problema, se identificarán aquellos factores que interactúan para favorecerlo o mantenerlo con el propósito de operacionalizarlo y definir tanto la respuesta educativa como la intervención psicopedagógica que se requiera, sea esta de forma temporal o permanente a lo largo de la escolaridad. Durante esta fase, también se identificarán los objetivos y metas a seguir durante la intervención.
3. Planificación e implementación del problema.- Esta fase, se refiere al proceso que concretiza y operativiza el plan de intervención. Durante esta, se indicarán el o los sistemas en los que se tendrá que intervenir, se establecerán los objetivos y metas con relación a las posibilidades reales del medio; se identificarán las dificultades metodológicas y prácticas que obstaculizan la intervención, los actores implicados, los recursos disponibles y se describirá la programación sistemática de las actividades diarias a realizar.
4. Evaluación del problema. Durante esta fase se describirán y juzgarán los avances de la intervención: conocimientos adquiridos y prácticas realizadas con el fin de retroalimentar el trabajo, maximizar los aspectos positivos y minimizar los negativos.

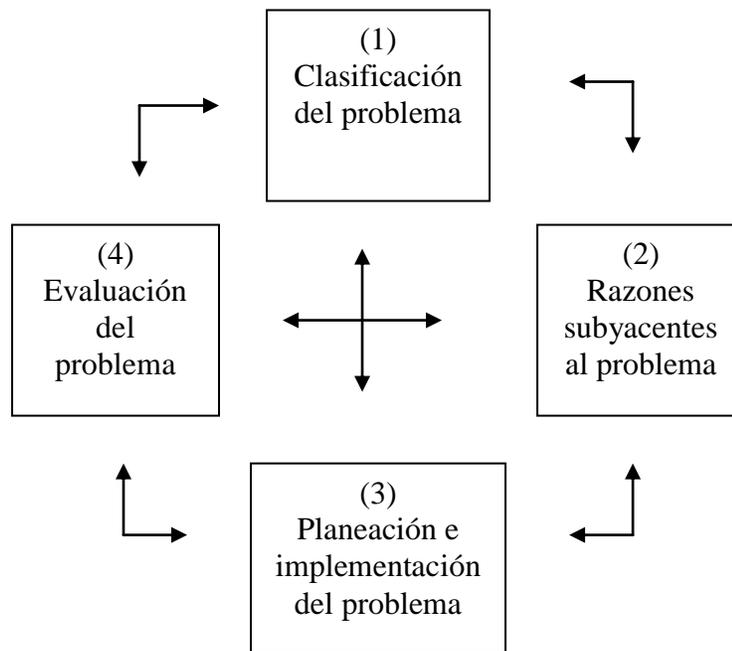


Figura 2. Fases de la intervención. Retomado de Adelman H.S. y Taylor, L. (1994). On understanding intervention in psychology and education. United States of America: Praeger

La propuesta de Adelman y Taylor (1994), sugiere un modelo de intervención dinámico y flexible, en el cual a partir de la evaluación y reevaluación del trabajo durante la instrumentación del mismo, se tenga la oportunidad de realizar cambios al identificar e integrar factores subyacentes que no se consideraron o bien que en un principio no se pudieron incluir, con el fin de cubrir las necesidades que se van presentando. Sin embargo, no por ello se debe pensar en la intervención como un plan deliberado o al azar, sino al contrario, como un proceso planificado, sistematizado y dinámico en el que se tiene la oportunidad de ir y venir, para retomar nuevos elementos y enriquecer el trabajo.

En términos generales, estos autores proponen pensar en la intervención como un proceso global, dinámico e interactivo, caracterizado por cuatro fases que se interrelacionan entre sí y que a partir de un sustento teórico *ad hoc* se sistematiza y da validez al trabajo. Desde esta perspectiva, el modelo de intervención que se instrumentó durante el trabajo con niños identificados con aptitudes sobresalientes, se enmarcó en esta postura, pensando en la importancia de proporcionar una atención flexible y específica a estos niños que se

encontraban en desventaja educativa, resultado de las características socio demográficas de su medio.

Además de estos factores a considerar, Freeman (1988) describió que cuando se trabaja con niños con aptitudes sobresalientes deberían tomarse en cuenta dos de sus características esenciales: 1) aprenden más rápidamente y 2) tienen mayor profundidad y extensión en el aprendizaje. Por ello, Blanco (2001) sugirió que un programa de intervención dirigido a esta población en particular, debería tratar de dar respuesta a estas necesidades y recomendó centrarse en proporcionar ejercicios y actividades que les ayuden a desarrollar: el aprendizaje autónomo, la curiosidad natural, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, las relaciones interpersonales, la autoestima, la autocrítica y la autoevaluación, entre otros; a partir de varias formas de expresión y de comunicación.

En el presente trabajo, se retomaron algunos de los elementos antes descritos para diseñar un programa de enriquecimiento que incluyera además del trabajo con los niños, las interacciones niño-padres-maestros, ya que haciendo referencia a la teoría de Bronfenbrenner (1979), el desarrollo es el resultado de la interacción recíproca y bidireccional entre el sujeto y los diversos sistemas en los que interactúa. Por ello, se consideró importante trabajar con estos dos contextos porque además de ser los más cercanos al niño, resultan directamente influyentes de su comportamiento de tal forma que esta parte del trabajo quedó fundamentada por la propuesta de trabajo colaborativo de Dettmer, Thurston y Dyck (2002).

Así, trabajando de forma colaborativa se podría enriquecer el trabajo y proporcionarles a los niños una respuesta educativa efectiva para estimular y encauzar, a partir de actividades fundamentadas en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), algunas de sus características de sobresaliente como lo son la creatividad y la autoevaluación Ver figura 3.

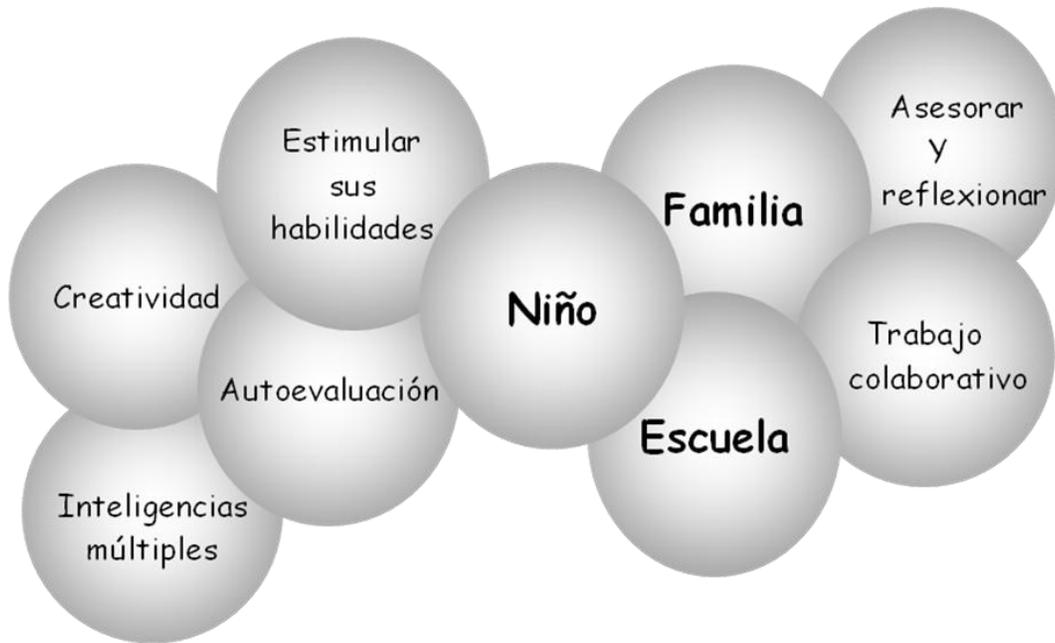


Figura 3. Factores considerados para el diseño del programa de intervención dirigido a niños con aptitudes sobresalientes.

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo fue definido por Dettmer, Thurston y Dyck (2002), como la interacción en la cual el personal escolar, familia y especialistas comentan y trabajan en equipo para identificar las necesidades de EE de los niños, para planear, evaluar y revisar programas que faciliten su aprendizaje y su logro académico, es decir, el trabajo colaborativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, procurando que los resultados obtenidos beneficien a todos los involucrados de manera tal que puedan aprender unos de otros, ya que parte de la idea que cada uno de los integrantes tiene una perspectiva única del problema.

Los elementos claves en el trabajo colaborativo son:

- a) La descripción del papel, en donde se delimitan las responsabilidades de cada integrante del equipo.

- b) El esquema de trabajo, en donde se favorece a partir de la interacción de los miembros del equipo una perspectiva fidedigna del contexto, de modo que se reflejen las condiciones reales bajo las cuales operará el proceso.
- c) La evaluación de los esfuerzos y apoyos, en donde se favorece el planteamiento, y
- d) La evaluación de situaciones de aprendizaje en contextos reales así como los preparativos para la colaboración.

Cuando estos cuatro elementos descritos se consideran en el trabajo colaborativo, éste produce múltiples beneficios y mejores oportunidades para superar las dificultades que se presentan en niños, padres y maestros, porque cada uno de los integrantes del equipo tiene la oportunidad de expresar sus propios saberes, reconocer sus intereses y los de otros, así como las responsabilidades mutuas. Con ello, se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo que conlleve al mejoramiento de los programas y oportunidades educativas para los niños. Así, el trabajo cooperativo propicia la sinergia.

Siguiendo a éstos mismos autores, las formas en que se puede realizar el trabajo colaborativo son: consultivo, colaborativo o por equipos de trabajo. En éste contexto participan un consultor, que es el experto, un consultador o mediador, que trabaja en conjunto con el experto para dar solución al problema, y las personas que requieren el servicio. Los integrantes que conforman el trabajo interactúan entre sí a partir de la comunicación, cooperación y coordinación para proponer alternativas de solución; la diferencia entre éstos es la forma y el grado en que interactúan:

1. El papel del consultor es contribuir con información especializada acerca del problema.
2. El consultador usa la información o experiencia del consultor para darle servicio a la persona.

Así, partiendo de la idea de que cada uno posee conocimientos y habilidades específicos, es razonable y prudente pensar en consultar, colaborar y trabajar en equipo para

enriquecer el trabajo a partir de la diversidad de opiniones. Los trabajos de consultoría, colaboración y trabajo en equipo en el contexto escolar, brindan seguridad y confianza en los educadores cuando se trata de encauzar las fortalezas y necesidades de los niños, esto es así porque el maestro se siente acompañado durante el proceso y además cuenta con el apoyo de especialistas y padres de familia que se encuentran implicados de la misma forma en el trabajo.

En el caso de los niños con aptitudes sobresalientes, el trabajo colaborativo cobra un interés especial ya que es de suma importancia que especialistas, maestros y niños se encuentren en constante interacción, en algunas ocasiones, estos niños son clasificados como “niños con problemas de conducta”, cuando posiblemente lo que está ocurriendo es que al no recibir una atención adecuada a sus NEE termina rápido sus tareas o éstas le resultan poco atractivas y entonces se distrae en otras actividades. En este caso, el papel del experto consistirá en ofrecer información a padres y maestros con el fin de minimizar los efectos negativos que en algún momento dado pudiera tener la “etiqueta” hacia el niño y junto con padres y maestros diseñar estrategias dirigidas a encauzar sus aptitudes sobresalientes.

A partir de estos argumentos, se reconoce la importancia de la colaboración como estrategia para el trabajo con niños sobresalientes con el fin de trabajar conjuntamente con padres y maestros para proporcionarles respuestas adecuadas a sus necesidades, este tipo de trabajo resulta importante ya que establece una interacción positiva y tanto padres como maestros aprenden unos de otros lo que ayuda a dar continuidad al trabajo con los niños en el contexto familiar y escolar.

Otro aspecto a considerar cuando se trabaja con niños es, como se ha mencionado anteriormente identificar sus fortalezas y dificultades y permitirle al niño trabajar con aquellas habilidades que se le facilitan, con el fin de evitar que se sienta frustrado cuando se enfrenta a actividades que requieren el empleo de habilidades que aún no domina. Por esto es importante ...”reconocer y promover las diversas capacidades cognitivas que los niños traen consigo cuando entran en la escuela” (Gardner 1995, p. 115).

Teoría de las inteligencias múltiples.

Tradicionalmente se ha pensado e incluso aceptado que la inteligencia es una capacidad unitaria que abarca varias capacidades. Sin embargo, desde el punto de vista de Gardner (1995) no tenemos una sola inteligencia de tipo general, sino que ésta tiene una estructura múltiple. Por consiguiente, cada niño presenta un perfil característico de capacidades distintas –un espectro de inteligencias– y estas inteligencias pueden reforzarse gracias a las oportunidades que ofrezcan la educación y el medio.

La teoría de las inteligencias múltiples proporciona, un marco diferente: los alumnos pueden aprender a manejar sus dificultades. Partiendo de sus puntos fuertes, de sus estilos preferidos de aprendizaje, se seleccionan los recursos y estrategias didácticas que les puedan ayudar a estimular sus inteligencias, desarrollando las más eficientes a niveles más altos y trazando puentes cognitivos que, aprovechando las más desarrolladas, les ayuden a mejorar en las que presentan más dificultades.

Para Gardner (1995) la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o de crear productos valiosos en uno o más ambientes culturales. El punto crítico de su teoría consiste en reconocer la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. La existencia de una de ellas, sin embargo, no predice la existencia de alguna de las otras. Las inteligencias propuestas son: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

- **Inteligencia Lingüística:** es la capacidad implícita en la lectura y escritura, así como en el escuchar y hablar. Comprende la sensibilidad para los sonidos y las palabras con sus matices de significado, su ritmo y sus pausas.
- **Inteligencia Lógico-Matemática:** es la capacidad relacionada con el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos.

- **Inteligencia Espacial:** es la capacidad utilizada para enfrentar problemas de desplazamiento y orientación en el espacio, reconocer situaciones, escenarios o rostros. Permite crear modelos del entorno viso-espacial y efectuar transformaciones a partir de él, aun en ausencia de los estímulos concretos.
- **Inteligencia Musical:** es la capacidad para producir y apreciar el tono, ritmo y timbre de la música. Se expresa en el canto, la ejecución de un instrumento, la composición, la dirección orquestal o la apreciación musical.
- **Inteligencia Corporal:** es la capacidad para utilizar el propio cuerpo ya sea total o parcialmente, en la solución de problemas o en la interpretación. Implica controlar los movimientos corporales, manipular objetos y lograr efectos en el ambiente.
- **Inteligencia Interpersonal:** es la capacidad para entender a los demás y actuar en situaciones sociales, para percibir y discriminar emociones, motivaciones o intenciones. Está estrechamente asociada a los fenómenos interpersonales como la organización y el liderazgo.
- **Inteligencia Intrapersonal:** es la capacidad para comprenderse a sí mismo, reconocer los estados personales, las propias emociones, tener claridad sobre las razones que llevan a reaccionar de un modo u otro, y comportarse de una manera que resulte adecuada a las necesidades, metas y habilidades personales.
- **Inteligencia Naturalista:** es la capacidad para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, así como reconocer y establecer si existen distinciones y semejanzas entre ellos. Implica habilidades para observar, identificar y clasificar a los miembros de un grupo o especie, e incluso para descubrir nuevas especies.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples es un modelo alternativo a la concepción unitaria de la inteligencia que propone un conjunto de potenciales biopsicológicos para analizar información que pueda ser activada en un marco cultural y que permite resolver problemas o crear productos valiosos en su medio cultural. Así, el concepto de inteligencia y creatividad se encuentran vinculados.

Creatividad.

La relación entre la creatividad y la inteligencia es un tema que, a pesar de haber sido estudiado desde sus inicios, sigue sin estar claro. Tradicionalmente se había asumido que las personas creativas eran también personas inteligentes. Sin embargo, hay autores que no tienen tan clara esta idea, y argumentan que al igual que se puede demostrar la existencia de diferentes grados de inteligencia, también se pueden establecer niveles de creatividad, pero como algo independiente de la inteligencia. De tal manera que, se han desarrollado diversas definiciones, las cuales responden al momento histórico en el que surgen así como a los enfoques de los autores que las sustentan. Mitjás (1995), sugiere que existen más de cuatrocientas acepciones diferentes del término y que la constante en todas ellas es: la novedad y la aportación, que necesariamente implican un proceso complejo en la mente del ser humano.

De acuerdo con Espriú (1995) uno de los principales exponentes del tema es Guilford, quien a mediados del siglo XX propuso el término de creatividad y postuló que ésta y la inteligencia no son lo mismo, señalándolas como habilidades homólogas pero diferentes. Para este teórico la creatividad, es entendida como una forma distinta de inteligencia, y la denominó: “pensamiento divergente” en contraposición al “pensamiento convergente”, que tradicionalmente se media en las pruebas más comunes de inteligencia.

Por su parte, partiendo también del criterio de que la creatividad y la inteligencia eran constructos distintos Torrance (1966) realizó una investigación en ocho escuelas, constatando que un grupo caracterizado por tener alta creatividad tenía el mismo rendimiento escolar que otro grupo caracterizado con alto CI, excepto en una escuela parroquial y en una escuela primaria de una pequeña ciudad. Este autor explicó los resultados obtenidos mediante la “teoría del umbral”, que explica que: cuando el CI está por debajo de un cierto límite, la creatividad también se encuentra limitada, mientras que cuando el CI se sitúa por encima de este límite (115-120) la creatividad llega a ser una dimensión casi independiente del CI. En otras palabras, un cierto nivel intelectual es condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la creatividad.

Otra de las investigaciones relevantes, que sustenta la idea de que la creatividad y la inteligencia deben ser consideradas como una manera de pensar diferente es la que realizaron Wallach y Kogan (1965). Estos autores, establecieron cuatro grupos diferenciados de sujetos, según las combinaciones de creatividad-inteligencia que podían encontrarse: a) sujetos muy inteligentes y muy creativos; b) sujetos muy inteligentes pero poco creativos; c) sujetos poco inteligentes pero muy creativos; y, d) sujetos poco inteligentes y poco creativos. Los sujetos pertenecientes a cada uno de los grupos presentaron diferencias en cuanto a los otros. Los datos procedentes de este estudio confirmaron que la diferencia entre ambas variables se manifestaba de forma diferente y que se podían encontrar combinaciones de todas las formas posibles.

Por otra parte, también se encuentran a aquellos autores como Renzulli (1977) y Mednick (1963), entre otros, que han destacado que, si bien ambos constructos parecen independientes, no se puede negar que están fuertemente relacionados entre sí, superponiéndose en algunos casos. En una de las investigaciones que realizó Renzulli (1977), se demostró que creatividad e inteligencia son realidades distintas, que en determinadas circunstancias se superponen, pudiéndose hallar juntas en ciertos casos. Asimismo, Mednick (1963) sugirió que creatividad e inteligencia están muy relacionadas; en sus estudios sobre correlación entre medidas psicométricas y medidas de la creatividad se logró establecer una correlación de 0.55 entre ambas variables.

Como ha de notarse, la relación entre creatividad e inteligencia aún no queda tan clara, y se requiere de investigación más amplia para apoyarla, sin embargo en el presente trabajo se partirá de una concepción de la creatividad independiente a la inteligencia, en dónde esta primera es susceptible de estimulación y desarrollo. Partiendo de este principio, se ha observado que cuando se estimula la creatividad, se generan otras formas de ver la realidad del niño, un ejemplo de ello es, cuando se le pide a éste buscar alternativas de solución a un problema.

Además, la creatividad permite que los niños pequeños hagan contribuciones personales ante temas que aún no comprenden del todo (Smutny, Walker y Meckstroth, 1997).

Por ello, ésta es una dimensión importante a desarrollar en el proceso de enseñanza - aprendizaje, específicamente cuando se piensa en los estudiantes sobresalientes, porque si se espera que ellos contribuyan de manera significativa en la sociedad, es importante entonces encauzar de forma adecuada este potencial creativo que naturalmente poseen.

Definición.

La creatividad, de acuerdo con Torrance (1972), se define como la capacidad de una persona para hacerse preguntas y dudar, tratar de adivinar y hacer suposiciones, redefinir, reordenar y especular. Además, para que el estudiante sea capaz de crear o recombinar elementos para formar una totalidad nueva, o bien reorganizarlos y reordenar estos elementos para realizar una nueva pauta o estructura, es necesario que emplee el proceso de pensamiento creativo o síntesis. (Wallace, 1988). El cual, incluye cuatro rasgos: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Torrance, 1972).

- a) **Fluidez:** En la expresión creativa, la fluidez se define como la habilidad para producir un gran número de ideas con gran facilidad. Se puede promover la fluidez en los estudiantes, cuando se les pide que respondan a un problema produciendo muchas ideas.
- b) **Flexibilidad:** El pensamiento flexible, es la habilidad para cambiar de un patrón de pensamiento a otro. Esta habilidad se puede promover en los estudiantes cuando se les pide ideas o soluciones alternas a un problema.
- c) **Originalidad:** Entendida como la habilidad para aportar ideas o soluciones poco comunes. Por ejemplo cuando el estudiante aporta ideas únicas y novedosas.
- d) **Elaboración:** En la elaboración, los estudiantes añaden un gran número de detalles a sus ideas para hacerlas más útiles y prácticas. Por ello, se entiende como la habilidad para generar un gran número de detalles a una idea. La elaboración a menudo requiere que los estudiantes usen la fluidez, flexibilidad y originalidad.

Ya elaborado el producto, el estudiante tendrá la oportunidad de evaluarlo.

Evaluación y creatividad.

Por evaluación se entiende el proceso de analizar, investigar, verificar, estimar y comparar con base a normas o criterios específicos un producto o el propio desempeño de la persona. El proceso de evaluación, puede llevarse a cabo cuando los estudiantes valoran su trabajo, analizan sus ideas, retroalimentan su desempeño, consideran los nuevos cambios y reintegran la información para dar una solución (Smutny, Walker y Meckstroth, 1997 y Wallace, 1988). Una forma sencilla y práctica para trabajar estos cinco aspectos - fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y evaluación, se presenta a continuación en la taxonomía del pensamiento creativo (Smutny, Walker y Meckstroth 1997, p.59).

<i>Categoría</i>	<i>Interés</i>	<i>Proceso</i>	<i>Ejemplo</i>	<i>Resultado</i>
Fluidez	Generar muchas ideas	Asociación libre; lluvia de ideas	Los niños nombran distintas especies animales que pueden ayudar a las personas	Una abundancia de ideas para el trabajo creativo.
Flexibilidad	Pensar de manera alterna o poco convencional	Imaginar e integrar los temas	Los niños imaginan algunas otras maneras alternas en que los animales podrían ayudar al hombre.	Alternativas, ideas divergentes; limitaciones superadas
Originalidad	Concebir innovaciones únicas en el contexto	Examinar las alternativas; imaginar, combinar.	Los niños usan sus ideas de para crear una solución innovadora.	Ideas nuevas y únicas
Elaboración	Dar muchos detalles al trabajo.	Evaluar; analizar; sintetizar.	Los niños exploran cómo podría ser su trabajo	Adaptación de nuevas ideas a otros contextos
Evaluación	Estimar el rendimiento; examinar el trabajo; hacer ejercicios de juicio.	Analizar; comparar; experimentar; afinar	Los niños comparan sus puntos de vista con los de otros niños y retroalimentan sus trabajos	Nuevas perspectivas sobre la idea y la aplicación

Evaluación reflexiva.

La evaluación reflexiva es aquella habilidad que le permite a una persona tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un diálogo interno que induce a reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace y porqué lo hacemos. Desde la evaluación se deben estimular estas habilidades para que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido al error. La evaluación se convierte así, en un instrumento en manos del estudiante para tomar conciencia de lo que ha aprendido y de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes para autorregularse (Bordas y Cabrera, 2001).

A fin de que esto sea así, la evaluación que se plantee en el aula deberá proporcionar el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autorreflexión en el estudiante, es decir, deberá facilitar el autoanálisis respecto a las actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que pone el niño en las distintas tareas de aprendizaje. La importancia de desarrollar las habilidades de autoconocimiento y autorreflexión, queda expresamente claro en los argumentos expuestos por Paris y Ayres (1994), quienes describen que el desarrollo de las habilidades de autoevaluación, las cuales requieren de la reflexión del estudiante sobre su propio desempeño, tienen un gran beneficio en éstos, ya que promueven la metacognición, la autorregulación, se desarrolla una autopercepción positiva en el niño y mejoran la motivación y el desempeño académico. Por el contrario, la falta de estrategias de autorreflexión en el aprendizaje lleva consigo un peor proceso de aprendizaje y peor rendimiento académico (Zimmerman, 2000).

Este tipo de tareas como la autoevaluación y la reflexión del estudiante sobre su propia ejecución, se pueden llevar a cabo a través de estrategias tales como el portafolio (Paris y Ayres, 1994; Jorba y Sanmartí, 1996 y Smutny, Walker y Meckstroth, 1997), porque es un recurso favorecedor de una evaluación auténtica – muestras de los comportamientos reales de los estudiantes -, centrada en el proceso más que en los resultados y resulta estimulante para el desarrollo de las características propias de los niños con potencial

sobresaliente, tales como: altos niveles de curiosidad, nivel de razonamiento elevado, gusto por el nuevo aprendizaje, altos niveles de interés por diversas actividades, persistencia, buenas habilidades para resolver problemas, lenguaje avanzado, etc. Además, el empleo del portafolio crea un ambiente en el cual el aprendizaje es un proceso interactivo y motiva el pensamiento imaginativo y crítico (Smutny, Walker y Meckstroth, 1997).

El portafolio y la evaluación reflexiva.

El portafolio provee una evaluación auténtica, porque contiene muestras de los comportamientos reales de los estudiantes. Tales muestras son valiosas para determinar los planes instructivos, como los programas de enriquecimiento diseñados para dar respuesta a las necesidades de educación especial de niños con potencial sobresaliente, especialmente si son niños de guardería hasta cuarto grado y que habitan en un contexto culturalmente en desventaja (Smutny, Walker y Meckstroth, 1997). Para estos casos, estos mismos autores, describen que la evaluación por medio del portafolio tiene muchas ventajas, particularmente porque:

- ✓ Valida las observaciones y presentimientos sobre un niño.
- ✓ Crea un puente de comunicación entre los padres, tutores, maestros y personal de apoyo, con el propósito de que cada uno pueda percibir la ejecución del niño.
- ✓ Ayuda a valorar el progreso del niño.
- ✓ Guía a un plan de estudios más centrado en el niño.
- ✓ Amplia las ideas y las elecciones que se tienen que ofrecer a los niños en el programa educativo, por ello se convierte en una herramienta de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Y, desarrolla una fuente del orgullo y logro para el niño.

Por estas razones, el portafolio es una herramienta poderosa y una alternativa para evaluar un rango amplio de necesidades y habilidades del estudiante; además de ello, resulta un medio apropiado para encontrar las cualidades del niño con potencial sobresaliente, comprender qué provoca su curiosidad e imaginación y reflexionar acerca de sus fortalezas y

debilidades (Smutny, Walker y Meckstroth, 1997). A través del portafolio y su vínculo con la autoreflexión se puede reconocer y desarrollar el potencial sobresaliente, porque estos dos medios se encuentran particularmente vinculados con la motivación del estudiante por aprender y los niveles de pensamiento superiores, como el análisis, el pensamiento creativo y la evaluación. Habilidades que también se promueven dentro de los programa de atención diseñados para satisfacer las necesidades de educación especial de éstos niños (Blanco, Ríos y Benavides, 2004).

Este tipo de habilidades, pueden ser reconocidas a partir del empleo o la implementación del portafolio, porque éste, es una colección sistemática del trabajo del estudiante, seleccionado para proporcionar información acerca de las actitudes y motivación del mismo, así como su nivel de desarrollo y su crecimiento a través del tiempo, de tal manera que el portafolio es un reflejo de los esfuerzos, progresos y logros del estudiante en un periodo de tiempo y en un área específica Dettmer, Thurston y Dyck (2002). Los trabajos o muestras de trabajo, incluidos en el portafolio pueden ser seleccionados tanto por el niño como por el profesor, por ello el portafolio puede ser también un medio para involucrar a los estudiantes sobresalientes en un trabajo colaborativo, a fin de mejorar su aprendizaje, productividad y no excluirlos en la toma de decisión respecto al uso de estrategias y plan de intervención más adecuado sus necesidades de educación especial (Dettmer, Thurston y Dyck, 2002).

El portafolio se compone normalmente de materiales obligatorios y opcionales seleccionados por el profesor y el estudiante, por ello Beckeley (1997), al igual que Dettmer, Thurston y Dyck, (2002) añade que tiene un carácter cooperativo ya que implica a estudiantes y docentes en la organización, desarrollo de su propia evaluación y toma de decisión. Está dirigido a la práctica diaria académica y puede contemplar, además, aprendizajes indirectos de formación. La determinación de los materiales se efectúa con base a criterios de selección de evaluación y ha de estar organizado según el tipo de estrategias empleadas, unidades de aprendizaje, objetivos o de forma mixta; considerando una amplia diversidad de tareas (Dettmer, Thurston y Dyck, 2002).

Los criterios de selección de evaluación, deberán establecerse al inicio de cualquier programa educativo y serán dados a conocer a todos los estudiantes, con el fin de hacer de su conocimiento los criterios en los que se basará su evaluación. Smutny, Walker y Meckstroth, (1997), proponen usar una lista de verificación con los siguientes indicadores como guía para evaluar e interpretar tanto los comportamientos como las habilidades sobresalientes:

- ✓ Uso del lenguaje: representa el desarrollo del vocabulario, la precisión en el uso de la palabra y la complejidad de la oración.
- ✓ Nivel de complejidad de sus preguntas: se refiere al nivel de elaboración de las preguntas del niño, es decir, si el niño elabora preguntas muy complejas para su edad. Ejemplo: ¿hay otro universo bidimensional más allá de éste?
- ✓ Estrategias de aprendizaje: tiene que ver con la forma en que el niño aborda los aprendizajes nuevos, si persiste o si busca tener una estrategia para resolver el problema. Ejemplo: El niño encontró las respuestas cuando se imaginó como parte del problema para regular su aprendizaje.
- ✓ Amplitud de la información: A veces un niño está interesado en todo, lo cual indica que tiene una variedad de intereses diversos y también una buena memoria a largo plazo.
- ✓ Habilidades superiores de pensamiento: Se refiere al grado de creatividad, análisis y evaluación que un niño tienen en sus trabajos.
- ✓ Alto compromiso con la tarea: puede estar representado por lo concentrado o lo involucrado que se encuentre un niño al trabajar sobre una tarea o un problema particular. En este caso, el niño está tan involucrado en la tarea que puede ser inconsciente de lo que está ocurriendo a su alrededor.
- ✓ Un interés profundo en las cuestiones existenciales: Las ideas y preguntas de los niños son sumamente existenciales, es decir, expresan una preocupación con el ¿Por qué?
- ✓ Autoevaluación: Se refiere al grado de reflexión y autocrítica del niño sobre su propia ejecución o persona. Ejemplo: El niño cambió el dibujo de su comunidad cuatro veces porque no podía proporcionar los espacios necesarios para colocar los detalles que había previsto.

- ✓ Preferencia para la complejidad o la novedad: ¿el niño prefiere trabajar en las tareas que son difíciles o estimulantes, más que en aquellas que le resultan simples?

Estos criterios pueden usarse como guía a la hora de evaluar las muestras de trabajo que conforman los diferentes tipos de portafolio, los cuales pueden clasificarse en función de su uso y enumerarse en tres tipos (Paris y Ayres, 1994).

- a) Portafolio de trabajo, con el cual el estudiante y el profesor evalúan y comprueban el progreso de aprendizaje (revisión diaria). Para elaborarlo, el estudiante, selecciona individualmente, una muestra de los materiales que a su juicio es el más representativo de su ejecución y progreso. En este portafolio, el profesor, los padres y/o tutores pueden añadir muestras de trabajo del estudiante, registros, anotaciones o adjuntar comentarios.
- b) El portafolio de presentación, el cual contiene la selección de los mejores trabajos por parte del estudiante. Los trabajos de progreso no están incluidos en este portafolio; tampoco los trabajos diarios. Cada estudiante tiene su portafolio de presentación.
- c) El portafolio de recuerdo, éste está formado por todos aquellos materiales no incluidos en el portafolio de presentación y a través de los cuales se han realizado aprendizajes de base o esenciales. Frecuentemente es utilizado paralelamente con el portafolio de presentación para realizar la evaluación ya que contiene trabajos que informan sobre la realización de distintas tareas.

Para el desarrollo del portafolio, independientemente de su tipología, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- ✓ Establecer los propósitos y objetivos.
- ✓ Determinar el contenido.
- ✓ Preparar los recursos: formatos, tablas de contenido, hojas de resumen, etc.
- ✓ Determinar los criterios para evaluar los contenidos.

- ✓ Determinar el destino final del portafolio y su contenido.
- ✓ Mantenerlo en un lugar seguro (Dettmer, Thurston y Dyck, 2002).

Es importante, resaltar que la evaluación por portafolio es un proceso que se enfoca tanto a procesos como a productos del aprendizaje, por ello durante su elaboración, siempre ha de estar presente el balance entre estos dos aspectos del aprendizaje, la evidencia del progreso, del desarrollo del estudiante y una amplia variedad de tareas y materiales referidas a diversas competencias, estrategias y habilidades del mismo (Dettmer, Thurston y Dyck, 2002). Por ello, el portafolio es una buena herramienta de formación evaluativa que involucra a los estudiantes sobresalientes en un trabajo colaborativo, a través del diálogo entre maestro-estudiante, con el fin de mejorar su aprendizaje a partir de la autoevaluación y autoreflexión de su ejecución.

El portafolio y su vínculo con la autoevaluación.

De acuerdo con Paris y Ayres, (1994) el vínculo entre el portafolio y la autoevaluación, conlleva tres pasos: 1) la creación del portafolio; 2) la selección sistemática de los trabajos; y, 3) la evaluación personal del trabajo. Cuando los estudiantes son responsables de decidir que incluir en el portafolio, ellos están obligados a examinar, analizar y dirigir su propio trabajo desde otra perspectiva, lo cual estimula el desarrollo de otros aspectos tales como: motivacionales, de aprendizaje significativo, metacognitivos y de autoreflexión. La autorreflexión del estudiante puede fomentarse a partir del establecimiento del diálogo que refleje el valor de los resultados del aprendizaje de estudiante.

La autoreflexión es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en que el estudiante reflexione y escriba sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta representación que se hace del aprendizaje, puede centrarse en uno o varios de los siguientes aspectos: a) el producto, desarrollo del trabajo logrado; b) el proceso, los procesos mentales implicados; y/o, c) las percepciones, sentimientos y actitudes experimentadas y puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular (Paris y Ayres, 1994).

Esta estrategia puede plantearse de forma totalmente libre y abierta o enmarcada con cuestiones orientadoras. Algunas preguntas que Bordas y Cabrera (2001), proponen para guiar la reflexión del estudiante son: ¿qué he aprendido de nuevo con esta tarea?; ¿cómo lo he aprendido?; ¿qué sentimientos me ha despertado el proceso de aprendizaje?; entre otras. Es importante destacar que para que la autorreflexión tenga una efectividad debe realizarse con cierta periodicidad. Al principio, no será tarea fácil para el estudiante, porque no está acostumbrado a reflexionar y autoanalizar su aprendizaje y tampoco entiende como debe hacerlo. Por ello en un inicio, Smutny, Walker y Meckstroth, (1997), aconsejan estructurar la reflexión con preguntas dirigidas, a pesar de que los estudiantes sobresalientes poseen las capacidades para comprender la tarea es importante entrenarlos a través de algunas preguntas dirigidas, sobretodo si son niños de corta edad, posteriormente, ya que hayan comprendido el significado de la tarea, ésta podrá ser más compleja.

Las ventajas de la autorreflexión son cuantiosas, entre las más importantes, Paris y Ayres, (1994), mencionan que promueve la reflexión tanto del estudiante como del profesor; desarrolla en los estudiantes una autopercepción positiva; mejoran su desempeño al tener la oportunidad de evaluar sus fortalezas y debilidades; encauza la autorregulación, los estudiantes evalúan su trabajo, revisan su plan, se ponen metas, regulan sus tiempos, etc.; contribuye a desarrollar el sentido de responsabilidad y propiedad; incrementa la motivación hacia el aprendizaje y fomenta en general un ambiente rico y estimulante en el que el aprendizaje es un proceso interactivo.

Tomando en cuenta todas estas ventajas de la autorreflexión, y considerando que los niños con potencial sobresaliente requieren programas de atención que promuevan y apoyen el desarrollo de estrategias que les permitan avanzar en los aprendizajes y en el conocimiento y dominio de sus propias capacidades (Álvarez, 2002), se desarrollaron dos programas de enriquecimiento que consisten en trabajar a un nivel de mayor profundidad determinados contenidos del currículo oficial en el área social, de ciencias y matemáticas. Estos programas de enriquecimiento, tienen la finalidad de promover el uso de la investigación y los niveles superiores de pensamiento (Bloom, 1965), en un determinado ámbito, explorando la lógica interna de éste y sus relaciones con otras áreas de conocimiento.

Objetivo general.

Instrumentar un modelo de atención, para niños con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestras de grupo regular, a fin de orientarlos y enriquecer su aprendizaje, proporcionándoles herramientas de utilidad para el resto de su educación.

Con el fin de cumplir con el objetivo antes descrito, el presente trabajo se organizó a partir de tres fases, cada una con sus objetivos particulares, que se describen a continuación:

Primera fase: Caracterización del niño con aptitudes sobresalientes.

Objetivos particulares.

- Evaluar a niños de primer ciclo de primaria, que acuden a una escuela pública regular, ubicada en un contexto de alta marginación con el propósito de identificar a aquellos con aptitudes sobresalientes –CI igual o mayor a 120 en la Escala la WISC-R-.
- Caracterizar el perfil de los niños identificados con aptitudes sobresalientes, para elaborar un modelo de atención adecuado a sus necesidades.
- Identificar factores de riesgo y factores de protección en los contextos más cercanos al niño con el propósito de brindarle estrategias contextualmente válidas.

Segunda fase: Instrumentación de un modelo de atención para niños identificados con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestras.

Objetivos particulares.

- Instrumentar un modelo de atención, dirigido a niños con aptitudes sobresalientes, para enriquecer su aprendizaje, proporcionándoles herramientas de utilidad para el resto de su educación.
- Instrumentar un programa de atención, dirigido a los padres de niños con aptitudes sobresalientes a fin de orientarlos y brindarles un espacio para la reflexión.
- Propiciar el trabajo colaborativo con las maestras de grupo regular, a fin de brindarles información y apoyo para trabajar con niños con aptitudes sobresalientes.

Tercera fase: Evaluar la efectividad del modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestras de grupo regular.

Objetivos particulares.

- Evaluar los resultados obtenidos del modelo de atención dirigido a niños con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestras de grupo regular.
- Evaluar los resultados obtenidos del programa de atención dirigido a padres de niños con aptitudes sobresalientes.
- Evaluar los resultados obtenidos del trabajo realizado con las maestras de niños con aptitudes sobresalientes.

Cabe señalar que otro de los objetivos del presente trabajo fue:

- Diseñar y validar una escala para medir la motivación intrínseca en escolares de primer ciclo de primaria.

Contexto y ambiente de aprendizaje

Caracterización del escenario y de los usuarios.

La Escuela Primaria se encuentra ubicada en la colonia Xalpa de la región San Miguel Teotongo, perteneciente a la delegación Iztapalapa. De acuerdo con cifras proporcionadas por el INEGI en el 2005, esta delegación se caracterizó por tener el mayor hacinamiento en el DF, 1, 820,888 habitantes, con una densidad aproximada de 13,000 personas por km². Así como, una diversidad de formas culturales y de participación económica y comunitaria, lo que ocasionó que en 1994 la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1998) conformara cuatro regiones para atender la educación básica y dar respuesta a las necesidades sociales que requería cada región: Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo, cada una con características propias y diferencias sustanciales entre sí.

En la región San Miguel Teotongo, se presenta el fenómeno de los asentamientos humanos irregulares y la construcción de viviendas de interés social, lo que genera que los planteles de educación básica, en la mayoría de los casos, se encuentren saturados; las condiciones socioeconómicas de la población, en general son precarias y se presenta de manera recurrente el fenómeno de la inmigración, principalmente de familias procedentes del interior de la república e incluso de países centroamericanos. En esta zona, la urbanización de los servicios es reciente y en materia educativa, aún no se logra la atención total de la demanda, debido a que algunos no solicitan el acceso a la escuela o bien se incorporan al mercado laboral a temprana edad. La diversidad de condiciones contextuales genera inequidad, repercutiendo en la calidad de vida de los habitantes, que conlleva a la desigualdad de respuestas de los procesos educativos (SEP, 1998).

Escenario.

La escuela contaba con los servicios de luz, teléfono y limpia. Estaba constituida por dos edificios con salones para cada uno de los 18 grupos de estudiantes – 3 grupos por cada grado escolar-, una dirección, un salón de cómputo, un salón de usos múltiples, un salón para

estudiantes 10 -14 (alumnos que a estas edades aún no concluían la primaria), dos bodegas y dos patios. Ver Fig.1. La matrícula escolar total en la primaria en el ciclo escolar 2005-2006 fue de 613 niños, de los cuales el 17% cursaban primer ciclo escolar. Cabe resaltar que en la escuela no había los servicios de USAER, quienes son los responsables de dar atención a los niños con NEE.

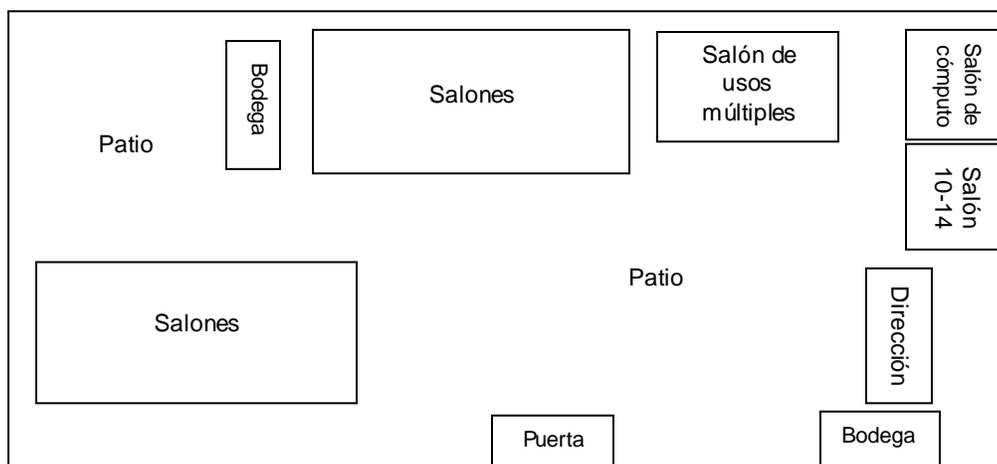


Fig. 1. Esquema de la escuela primaria

Participantes

En la primera fase del trabajo, se evaluaron a 206 niños de primer ciclo de primaria; en primer año había 100 niños inscritos – 58 niñas y 42 niños- cuya edad promedio fue de 6 años - 5 niños de 5 años, 94 niños de 6 años y 1 niño de 7 años-; éstos se encontraban divididos en tres grupos - A, B y C-; en segundo año había 106 niños inscritos -58 niñas y 48 niños- cuya edad promedio fue de 7 años – 3 niños de 6 años, 89 niños de 7 años, y 12 niños de 8 años-, también divididos en tres grupos.

Del total de niños antes descritos, se identificaron a 16 con aptitudes sobresalientes – un niño con un CI igual a 118, que demostró habilidades superiores en el área verbal, y 15 niños con un CI igual o mayor a 120-; 10 niños –5 niñas y 5 niños-, que cursaban primer año, con una edad promedio de 6 años, y 6 niños -4 niñas y 2 niños-, que cursaban segundo año, con una edad promedio de 7 años.

Posteriormente, para caracterizar el perfil de los niños identificados con aptitudes sobresalientes, se contó con la participación de 14 de los 16 niños antes descritos, ya que dos de ellos se inscribieron en otra escuela; 9 niños –4 niñas y 5 niños-, que habían pasado a segundo año, con una edad promedio de 7 años, y 5 niños - 3 niñas y 2 niños-, que habían pasado a tercer año, con una edad promedio de 8 años.

Trece madres de familia con una edad promedio de 33 años, que fueron entrevistadas.

Y seis maestras de educación regular que impartían clases a los grupos de segundo y tercer año.

Posteriormente, en la segunda y tercera fase correspondientes a la instrumentación y evaluación del modelo de atención, respectivamente, se contó con la participación de 13 niños identificados con aptitudes sobresalientes - CI promedio de 125 – (uno de ellos no concluyó la intervención, por sugerencia de la madre que consideró que el niño se atrasaba en sus actividades académicas) que cursaban 2º y 3º año de primaria; sus edades fluctuaron entre los 7 y los 8 años: 8 niños – 4 niñas y 4 niños- con un promedio de edad de 7 años que cursaban 2º año y 5 niños - 3 niñas y 2 niños - con un promedio de edad de 8 años que cursaban 3º año.

Ocho madres de familia, que en promedio asistían regularmente al taller de padres, con una edad media de 32 años. La mayoría (80%) vivían con sus esposos en casa de los suegros, tenían tres hijos, se dedicaban al hogar y contaban con un ingreso familiar medio de \$4,615.00 al mes; su escolaridad había sido hasta secundaria.

Y seis maestras de educación regular que impartían clases a 2º y 3º año de primaria.

Por otro lado, con el fin de validar el instrumento que permitiría identificar la motivación intrínseca de escolares, se trabajó con 186 niños – 92 niños y 94 niñas –, 100 del turno matutino y 86 del turno vespertino; con una edad promedio de siete años. Los niños asistían a dos escuelas primarias públicas regulares ubicadas en la Delegación Iztapalapa,

Herramientas

- *Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC-R).*

Se empleó la Escala de inteligencia WISC-R, de Wechsler (1981). Esta escala, está conformada por doce subpruebas que se agrupan en una Escala verbal y otra Escala de ejecución. El desempeño del niño se resume en un coeficiente intelectual (CI) total y en un CI para cada subescala, es decir un CI verbal y un CI de ejecución, los cuales permiten ubicar y comparar su rendimiento respecto de lo esperado para su grupo de edad. La Escala WISC-R está diseñada para niños de entre 6 - 0 años y 15 - 11 años.

- *Prueba informal de dictado.*

Con el fin de detectar problemas de lecto-escritura, se aplicó una prueba informal de dictado, que consistió de una serie de palabras y enunciados que el niño tenía que escribir.

- *Inventario de articulación del lenguaje de María Melgar*

Comprende 56 sustantivos representados en dibujos con el fin de evaluar 17 sonidos consonantes, 12 mezclas de consonantes y 6 diptongos. Para su elaboración, la autora seleccionó a 200 niños mexicanos monolingües, cuyas edades fluctuaron entre los 3 y 6½ años (Melgar, 1997).

- *Prueba de apercepción infantil con figuras animales (CAT-A).*

El material del CAT-A consiste en 10 láminas de animales en situaciones diversas. Se puede aplicar a niños de 3 a 10 años. Es un método para evaluar la personalidad a partir del estudio dinámico de la percepción individual ante un estímulo estándar. Su forma de aplicación es individual, reside en pedirle al niño que platique un cuento a partir de la presentación de cada uno de los estímulos, y en el momento oportuno preguntarle ¿qué sucedió antes? y ¿qué sucederá después? (Bellak y Sorel, 1988).

- *Prueba gráfica casa-árbol-persona (HTP).*

Es una prueba de lápiz y papel, para su aplicación se divide en tres partes, las cuales deberán elaborarse en hojas separadas: primero dibujar una casa, luego un árbol y por último una persona. “El objetivo de la prueba consiste en observar la imagen interna que el niño tiene de sí mismo y de su ambiente” (Hammer, 1998).

- *Técnica del dibujo e historia de un animal.*

El encuadre teórico de esta prueba, es similar al que Bellak y Sorel (1988) emplearon para su test CAT, es decir, el autor argumentó, que proyectar sobre figuras animales es mucho más accesible al sujeto y más distante a ciertos contenidos. Para su aplicación, se le pide al niño que "dibuje a un animal, cualquier animal que desee", posteriormente, una vez que se finaliza el dibujo, se le solicitan algunos comentarios sobre el mismo. El análisis e interpretación, se analiza primero con las pautas formales tradicionales de cualquier test de la personalidad gráfico y luego se toma en cuenta el tipo de animal dibujado (Hammer, 1998).

- *Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar el potencial sobresaliente en niños y niñas que cursan la educación primaria.*

Es un instrumento dicotómico tipo lista de chequeo, compuesto por 25 enunciados que describen algunas de las características de los niños con aptitudes sobresalientes, diseñado para que padres y maestros identifiquen el potencial sobresaliente en los escolares (Covarrubias, 2001).

- *Guía de entrevista individual para padres de familia.*

Entrevista tipo estructurada diseñada por Roque y Acle (2006) arroja información sobre el desarrollo del niño, necesidades de educación especial, factores de riesgo y protección familiar.

- *Prueba de pensamiento creativo figural de Torrance (forma A).*

Este instrumento es apropiado para niños preescolares hasta estudiantes de licenciatura, se puede aplicar de forma individual o en grupos pequeños de hasta 35 personas. Se conforma de tres actividades: en la primera, el niño tiene que construir un dibujo a partir de una figura, en esta parte se califica la originalidad y la elaboración del dibujo; en la segunda actividad, tiene que completar figuras; y en la tercera, hacer tantos dibujos como pueda en una serie de pares de líneas que se le proporcionan. En estas dos últimas actividades se califica la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración. En cada uno de los dibujos, el niño debe agregar un título representativo, por el cual se le bonificarán puntos. A cada actividad se le asigna un tiempo límite de 10 minutos (Torrance, 1972).

- *Programa Integral para niños con aptitudes sobresalientes, padres y maestros de escuela regular.*

Este programa se elaboró para fines del presente trabajo: se integró por 18 sesiones para el trabajo con niños: una sesión para presentación e integración del grupo; tres sesiones dedicadas a fluidez; cuatro para flexibilidad; cinco para originalidad; tres para elaboración y dos para evaluación (apéndice A). Seis sesiones para el trabajo con padres intituladas: niños con aptitudes sobresalientes, cómo orientar al niño con aptitudes sobresalientes, disciplina y autoridad, desarrollo emocional del niño, autoestima y cómo hablarles de sexualidad a los niños (apéndice B). Tres sesiones para el trabajo con maestras: pláticas informativas (apéndice C).

- *Trípticos para padres de familia.*

Se elaboraron seis trípticos que contenían la información más relevante respecto a cada uno de los temas revisados en las sesiones para padres de familia.

- *Carpeta informativa para maestras.*

Esta carpeta informativa se integró con el fin de brindar información a las maestras, acerca de la definición de niño con aptitudes sobresalientes y algunas estrategias y sugerencias para trabajar con ellos.

- *Cuestionario de autoevaluación para escolares.*

El propósito de este cuestionario fue doble, por un lado obtener información de los procedimientos, estrategias y actitudes del estudiante respecto a su aprendizaje y por el otro, promover la evaluación autoreflexiva por parte del mismo. Se conformó de nueve reactivos: 1. ¿Qué aprendí hoy?; 2. ¿Cómo le hice para aprenderlo?; 3. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?; 4. ¿Qué hice hoy?; 5. ¿Qué es lo que más me gustó?; 6. ¿Qué es lo que menos me gustó?; 7. Si tuviera que volver a hacer este trabajo ¿Qué cambios le haría?; 8. ¿Cómo me siento con lo que hice hoy?; y 9. Esta es la calificación que me doy por mi trabajo.

- *Portafolio.*

Es una colección sistemática de los trabajos del estudiante, los cuales, se eligen y recopilan con el fin de proporcionar información acerca de las actitudes y motivaciones del niño, así como de su nivel de desarrollo y su crecimiento a través del tiempo. (Dettmer, Thurston y Dyck, 2002).

- *Cuestionario para la autoevaluación del portafolio.*

Este cuestionario, se elaboró a partir de la guía propuesta por Paris y Ayres (1994, p. 86), quedó conformado por siete preguntas para el niño: 1. ¿Para que me sirvió haber venido a psicología?; 2. ¿Qué clase de trabajos tengo en mi portafolio?; 3. ¿Cuál es el trabajo que más me gusta?, ¿Por qué?; 4. ¿Cuál es el trabajo que menos me gusta?, ¿Por qué?; 5. ¿Cuál fue el trabajo más difícil que hice?, ¿Cómo le hice para hacerlo?; 6. ¿Qué trabajo me gustaría mejorar?, ¿Cómo lo mejoraría?; y 7. ¿Cómo me siento con los trabajos que hice?, ¿Por qué?.

- *Cuestionario de opinión para padres de familia.*

El cuestionario se elaboró con un doble fin, en primer lugar, conocer la opinión de los padres respecto al taller que se les impartió, así como, conocer su punto de vista en relación al trabajo que se realizó con sus hijos. Se conformó de cinco preguntas: 1. ¿Qué fue para usted lo más interesante del taller?; 2. ¿En qué cree usted que le fue útil el taller como padre o madre?; 3. ¿Cómo se sintió por asistir al taller para padres?; 4. ¿Cómo describiría a su hijo(a)? y 5. ¿Considera que el taller al que asiste su hijo(a) tuvo algún efecto en él o ella?

- *Cuestionario de opinión para el profesor.*

El objetivo del cuestionario fue doble, por un lado conocer si el material que se le entregó le fue de utilidad para su práctica docente y por el otro, obtener información respecto al trabajo que se realizó con los niños y la percepción que tienen de los mismos. El cuestionario contiene cinco preguntas abiertas: 1. ¿Considera que el material entregado le será de utilidad en su práctica docente?; 2. ¿Considera que en su grupo hay niños con aptitudes sobresalientes?; 3. ¿Considera que el trabajo que se realizó con los niños tuvo algún impacto?; 4. Describa en cuanto a comportamiento y aprendizaje a los niños (indicando el nombre de cada uno de éstos) y 5. ¿Tomando en cuenta sus recursos, cómo podría apoyar al niño que muestre aptitudes sobresalientes?

- *Escala para identificar la motivación intrínseca en escolares.*

Esta escala aún no se encuentra completamente afinada; las fases que se llevaron a cabo fueron las referentes al análisis factorial con rotación varimax, a partir de la cual se obtuvo un cuestionario de 24 reactivos, con una varianza explicada del 51.28% y consistencia interna de 0.86. El cuestionario quedó conformado por seis factores (ver apartado de resultados).

Procedimiento

Durante la primera fase del trabajo, se tuvo un primer acercamiento a la sede, que consistió en la presentación del equipo de trabajo ante las profesoras y directivos de la escuela primaria para solicitar su autorización y trabajar con los niños que presentaban alguna NEE; una vez obtenido el permiso, dos veces a la semana las ocho integrantes del equipo trabajaron de forma simultánea evaluando a 206 niños de primer ciclo escolar. Al llegar a la escuela (8:20 a.m.), se acondicionaba el salón de usos múltiples de tal forma, que en una mesa central quedaba acomodado el material y las pruebas de evaluación, alrededor de ésta se colocaban las mesas de trabajo procurando una distancia adecuada para no interrumpir el trabajo de las otras compañeras. Posteriormente, se acudía conforme a las listas de estudiantes concedidas por la dirección, a cada uno de los salones para pedir la autorización de las maestras y poder sacar al niño del salón para evaluarlo. Cabe señalar, que al principio los niños fueron asignados por las maestras con base en el criterio de prioridad, es decir, las maestras consideraron que esos niños presentaban alguna NEE.

Una vez en el salón de usos múltiples, se aplicaba a cada niño la Escala WISC-R, en promedio la aplicación se realizó en un tiempo aproximado de dos horas y cuando no fue posible terminarla en una sola sesión se reprogramaba para el siguiente día, ya que a pesar de que las subescalas se descontinuaban se le seguían aplicando al niño los reactivos con el fin de observar hasta dónde era capaz de responder. Posteriormente, si se observaba algún problema en el niño para articular el lenguaje, se le administraba el Inventario de articulación del lenguaje de Melgar (1997) y finalmente, a todos los niños de 2° año se les aplicó una prueba informal de dictado. Al concluir el trabajo con cada niño, se le acompañaba de regreso a su salón de clases y se agradecía a la maestra su apoyo. Las sesiones de trabajo concluían regularmente 12:15 p.m.

Para la obtención de resultados, se calificaron las pruebas empleadas según las normas establecidas para cada uno de los instrumentos y se realizaron análisis cualitativos para observar fortalezas y debilidades en cada uno de los niños.

Posteriormente, se aplicaron instrumentos específicos a aquellos niños que fueron identificados con aptitudes sobresalientes. De manera individual, se les administró la prueba de personalidad CAT-A, pruebas de lápiz y papel: HTP y dibujo de un animal; el tiempo aproximado de cada sesión fue de 1 a 1½ hora. Una vez concluida la aplicación de éstas, de manera grupal, se les aplicó el Test de pensamiento creativo figural en grupos pequeños de 4 a 5 niños, a cada niño se le proporcionó un cuadernillo y un lápiz y se les leyeron las instrucciones correspondientes a cada actividad. Por otro lado, a las maestras se les entregaron las listas para identificar el potencial sobresaliente de Covarrubias (2001) con el nombre inscrito del niño en el encabezado de la hoja, con el fin de que supieran a que niño estaban calificando. Y se citaron de forma individual a las madres de los niños para ser entrevistadas.

La información obtenida, se calificó conforme a los procedimientos estándares de los instrumentos. Para la escala WISC-R, se realizó el análisis cualitativo y para las pruebas de lápiz y papel –CAT-A, prueba gráfica casa-árbol-persona (HTP) y prueba de dibujo de un animal- se obtuvieron categorías de las historias relatadas por los niños para obtener denominaciones comunes respecto a la forma en la que reflejaban su cotidianidad, posteriormente se integraron los datos considerando la información arrojada en la guía de entrevista individual para padres de familia y se realizaron los análisis pertinentes para la toma de decisión.

Enseguida, durante la segunda fase y a partir de los resultados obtenidos en la etapa anterior, se diseñó la estrategia de intervención; para su aplicación, se subdividió en cuatro grupos a los niños identificados con aptitudes sobresalientes, de tal manera que se trabajó un día a la semana con el grupo 1 y 2 en horarios de 9:00 a.m. a 10:15 a.m. y de 11:00 a.m. a 12:15 p.m. respectivamente y otro día de la semana con los grupos 3 y 4 en los mismos horarios. Cada sesión se acudía a los salones de los niños para pedir autorización a las maestras, una vez otorgado el permiso se llamaba al niño y se le dirigía al salón, donde se comenzaba a trabajar con las actividades correspondientes a la sesión del programa.

Con los padres de los niños se trabajó en un horario de 8:30 a 10:00 hrs. una vez al mes, para convocarlos se pegaba un recado en los cuadernos de sus hijos indicando el día y la

hora de reunión. Se trabajó en la mayoría de los casos en el salón de usos múltiples y sólo en una ocasión se trabajó en el salón de multimedia.

Con las maestras se agendaron tres sesiones de trabajo, en un horario de 11:00 a 13:00 hrs, en dos ocasiones se permitió que los niños salieran de la escuela a las 10:30, para que ellas pudieran asistir a las reuniones y en la tercera, se pasó a cada uno de los salones a conversar con ellas y entregarles una carpeta con información respecto a la categoría de aptitudes sobresalientes.

Finalmente, en la tercera fase, se realizó una evaluación con el propósito de analizar el efecto del programa de intervención, para ello, se comparó una evaluación inicial y otra posterior de la prueba de pensamiento creativo figural de Torrance, se aplicaron cuestionarios de autoevaluación por sesión y de autoevaluación del portafolio a los niños; con los padres y maestras se aplicaron cuestionarios de opinión. Posteriormente, se condujeron análisis cuantitativos para comparar los puntajes obtenidos en las pruebas de creatividad en donde se empleó una prueba “t” para muestras dependientes y análisis cualitativos para evaluar el contenido de los cuestionarios aplicados a niños, padres y maestras. Cabe señalar que las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se evaluaron con los criterios propuestos por Amate (2003); las habilidades superiores de pensamiento se evaluaron a través de la taxonomía de Bloom (1965) y la autoevaluación por sesión, dependió del juicio de valor que los niños asignaron a su trabajo.

Por otro lado y de manera paralela a la instrumentación del modelo de atención, se elaboró una escala para identificar la motivación intrínseca en escolares, para ello: en primer lugar se aplicó un pequeño cuestionario de preguntas abiertas a 18 niños de segundo y tercer año de primaria, con base en las respuestas obtenidas se elaboraron un total de 30 reactivos, tomando en consideración los indicadores de la motivación: persistencia, esfuerzo e interés.

Los reactivos, se presentaron a expertos; en esta fase, se cambiaron algunas palabras, que de acuerdo a la opinión de jueces no resultaban tan comunes entre los niños, por ejemplo la palabra estudiar se cambió por repasar; en cuanto a la redacción, también hubieron algunas

sugerencias, sobre todo para tratar de elaborar los reactivos con palabras más claras para los niños y en cuanto a las actividades de los niños que describen los reactivos no hubo ninguna observación.

Una vez realizados los cambios se aplicó el piloteo de la escala a un grupo de 34 niños de 2º año, durante esta fase se tomó nota de las dudas que manifestaron los niños, con base en estas observaciones se realizaron algunos cambios a los reactivos que resultaron ser confusos, particularmente las dudas surgieron en los que contenían alguna negación y/o doble negación.

Se aplicó el cuestionario final a 186 niños y por medio el paquete estadístico SPSS se analizaron los resultados de la escala. Se empleó un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax. Se determinó la confiabilidad del instrumento y de los factores constituyentes. Mediante un alfa de cronbach se evaluó la consistencia interna de la escala. El criterio que se siguió para considerar un reactivo dentro de un factor fue que presentara carga factorial mayor a .40 y que no presentara una carga factorial alta en otro factor.

Los resultados obtenidos se presentaran de acuerdo a las fases, a partir de las cuales se organizó el trabajo.

Primera fase: Caracterización del niño con aptitudes sobresalientes.

Evaluación a niños de primer ciclo de primaria en un contexto de alta marginación.

Los resultados obtenidos en esta fase del trabajo hacen referencia particularmente, a la evaluación general que se realizó a los niños de primer ciclo escolar, a partir de la aplicación de la escala WISC-R, pruebas formales e informales de lenguaje y articulación y observaciones contextuales.

De manera general, se observó que respecto al CI obtenido en la escala WISC-R, el 18% de la población de primer año se encontraron abajo de la norma: 15%, se ubicaron en la categoría de “abajo del normal” (CI 80 - 89), 2% en la categoría de “límitrofe” (CI 70 – 79) y 1% en la categoría de “discapacidad intelectual” (CI 69 y hacia abajo); el 57% de la población de primer año se ubicó en la categoría “normal” (CI 90 - 109); y, el 24% arriba de la norma: 15% en la categoría de “brillante” (CI 110 – 119), 7% en “superior” (CI 120 – 129), y 2% en la categoría de “muy superior” (CI 130 y por encima) -. Fig. 1.

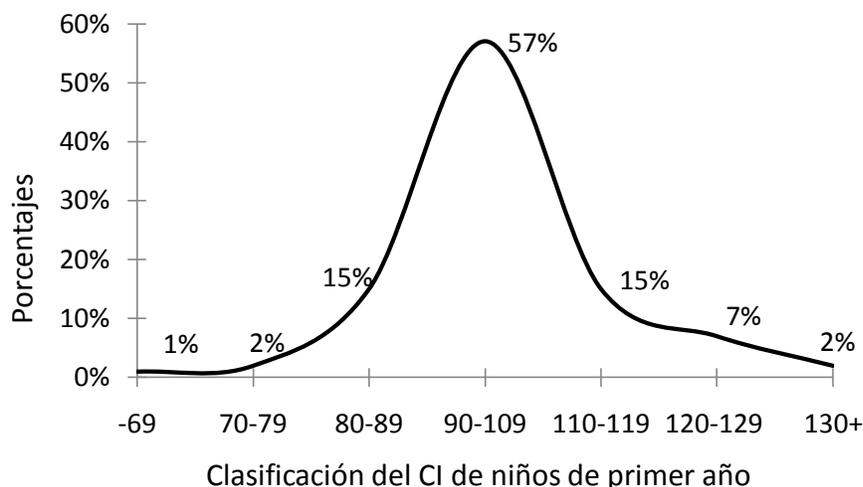


Figura 1. Distribución de las puntuaciones de CI obtenidas por los niños de primer año.

Respecto a los niños de segundo año, se encontró que 10% de éstos se encontraron abajo de la norma: 8% en la categoría de “abajo del normal” (CI 80 - 89), 1% en la categoría de “límitrofe” (CI 70 - 79), y 1% en “discapacidad intelectual” (CI 69 y hacia abajo); 53% se ubicaron en la categoría “normal” (CI 90 - 109); y, 36% por arriba de la norma: 30% en la categoría de “brillante” (CI 110 - 119) y 6% en “superior” (CI 120 - 129). Estos datos, aunados a algunas observaciones emitidas por las maestras, en relación al desempeño de los niños, indicaron la presencia de necesidades de EE. Figura 1a.

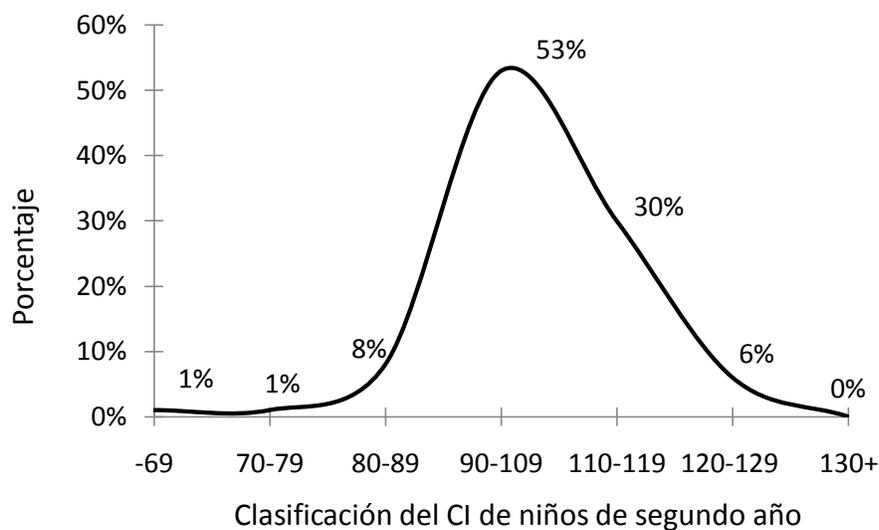


Figura 1a. Distribución de las puntuaciones de CI obtenidas por los niños de segundo año.

En promedio, los niños de primer año obtuvieron un CI verbal de 101 y un CI de ejecución igual a 103, estos resultados sugirieron que no existió discrepancia entre el índice de comprensión verbal y el de ejecución. La puntuación promedio del CI total fue de 102, que los ubicó en la categoría de “normal” de acuerdo a las normas propuestas por Wechsler (1981), lo que significó que presentaron de forma adecuada las siguientes capacidades: inteligencia general, aptitud escolar, aptitud académica y preparación para dominar un plan de estudios escolar (Sattler, 2002).

Sin embargo, es importante describir que entre los resultados obtenidos, se observó un CI total mínimo de 62 y un CI total máximo de 139, con estos indicadores, se ubicaron a algunos niños en las categorías de deficiencia mental y muy superior, respectivamente. Lo anterior, indicó que entre estos niños se encontraban algunos en riesgo de presentar alguna dificultad en las capacidades descritas en el párrafo anterior y que por lo tanto requerían de educación especial oportuna que les proporcionara apoyos y herramientas específicas, con el fin de desarrollar y encauzar sus habilidades de manera adecuada. Tabla 1

Tabla 1
Promedios, mínimos y máximos del CI verbal, de ejecución y total de los niños de primer año

	CI Promedio	CI Mínimo	CI Máximo
CI verbal	101	57	137
CI de ejecución	103	69	143
CI total	102	62	139

Por su parte, los niños de segundo año obtuvieron un CI verbal promedio de 102 y un CI de ejecución de 105, en el mismo caso que con los niños de primer año, no se observó discrepancia entre el índice de comprensión verbal y el de ejecución. La puntuación promedio del CI total fue de 103, que los ubicó en la categoría de “normal” de acuerdo a las normas propuestas por Wechsler (1981), lo que significó que presentaron de forma adecuada las capacidades de inteligencia general, aptitud escolar, aptitud académica y preparación para dominar un plan de estudios escolar (Sattler, 2002).

En cuanto a los puntajes mínimos y máximos obtenidos por estos niños, se observó un CI total mínimo de 65 y un CI total máximo de 129 (véase la Tabla 2), lo que indicó que algunos niños se ubicaron en las categorías de deficiencia mental y superior, respectivamente. Lo anterior, demostró una vez más la presencia de necesidades de educación especial entre los escolares de primer ciclo de primaria, es decir niños que demostraron una ejecución ya sea inferior o superior con respecto a la norma para los niños de su edad. Cabe resaltar que estos resultados se corroboraron con las observaciones hechas por las maestras, respecto a la necesidad de brindar apoyos especiales a algunos niños y la necesidad de brindar atención especial a los mismos.

Tabla 2
Promedios, mínimos y máximos del CI verbal, de ejecución y total de los niños de segundo año.

	CI Promedio	CI Mínimo	CI Máximo
CI verbal	102	70	130
CI de ejecución	105	64	139
CI total	103	65	129

Aunque ya se observó que la mayoría de los niños se ubicaron en la categoría de normal, esto no quiere decir que no puedan presentar alguna NEE, cuando se realizó la evaluación a los niños de primer ciclo de primaria, además de las NEE descritas en los párrafos anteriores, se detectaron otras: problemas de conducta, problemas en la articulación del lenguaje y problemas en la lecto-escritura. Respecto a los problemas de conducta se presentaron 6% de casos, en los niños de segundo año. En cuanto a los problemas en la articulación del lenguaje los niños de primer año representaron el 22% de los casos, mientras los niños de segundo año el 12%. Finalmente, se observó que el 24% de los niños de segundo año mostró problemas en lecto-escritura. Tabla 3.

Tabla 3.
Porcentaje de niños de primer ciclo de primaria que presentaron necesidades de educación especial.

NEE	Grado escolar	
	Primero	Segundo
Problemas de conducta	0%	6%
Problemas para articular el lenguaje	22%	12%
Problemas de lecto-escritura	0%	24%

En síntesis, a partir de una primera evaluación a los niños de primer ciclo de primaria, se logró identificar la presencia de cinco categorías de EE: discapacidad intelectual; niños con aptitudes sobresalientes; problemas de conducta; problemas para articular el lenguaje y problemas de lecto-escritura. Con el fin de sistematizar el trabajo y proporcionarles a los niños una atención adecuada a sus necesidades de EE, la toma de decisión consistió en trabajar en grupo con cada una de las categorías para realizar una caracterización del perfil y de las necesidades de los niños a partir de una evaluación más específica.

En el caso del presente estudio, se trabajó en particular con los niños identificados con un CI por arriba del promedio, a estos niños se le realizó una evaluación con un doble objetivo; en primer lugar, caracterizar su perfil de grupo, con el fin de observar sus fortalezas y debilidades, y en segundo término, identificar algunos factores de riesgo y protección, en los contextos familia, escuela y comunidad, que interactúan con el comportamiento de los niños para elaborar un programa de intervención que resultará contextualmente válido e integrará aquellos escenarios y comportamientos en los que se tendría que intervenir.

Caracterización del perfil de niños con aptitudes sobresalientes.

En relación con el CI que obtuvo el grupo de niños con aptitudes sobresalientes, se encontró que el promedio del nivel intelectual fue de Superior (CIT =125). Con respecto a las diferencias entre la Escala verbal y la Escala de ejecución, se observó que en ambas, el grupo mantuvo dicho nivel de desempeño (CIV= 123) y (CIE= 120), respectivamente, lo cual indicó, que en términos generales las habilidades de los niños se encontraban mejor desarrolladas.

Al hacer el análisis de las habilidades verbales, se observó que los niños mantuvieron su rendimiento de acuerdo al nivel de Superior obtenido, lo que significó que sus capacidades de: memoria a largo y corto plazo, rango de conocimientos adquiridos, comprensión y expresión verbal, razonamiento verbal, razonamiento numérico, concentración, atención, razonamiento de sentido común, y juicio social se encontraban muy bien desarrolladas, así como las oportunidades culturales en su ambiente familiar. Sin embargo, respecto al puntaje en la subescala de Retención de Dígitos, la cual se ubicó por debajo de su nivel obtenido, pudo ser indicador de distracción o ansiedad por parte de los niños durante su ejecución en la prueba (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).

En cuanto al análisis de las habilidades perceptivo motoras, se observó que los niños mantuvieron su rendimiento de acuerdo al nivel de Superior obtenido, lo cual significó que fueron capaces de: atender, analizar, organizar y sintetizar el material visoespacial, planear y visualizar secuencias, tener buena coordinación visomotora, buena ubicación espacial, aprender un código con rapidez y tener buena memoria visual a largo plazo, concentrarse en el material percibido visualmente y diferenciar los detalles esenciales de los superfluos. (Figura 2).

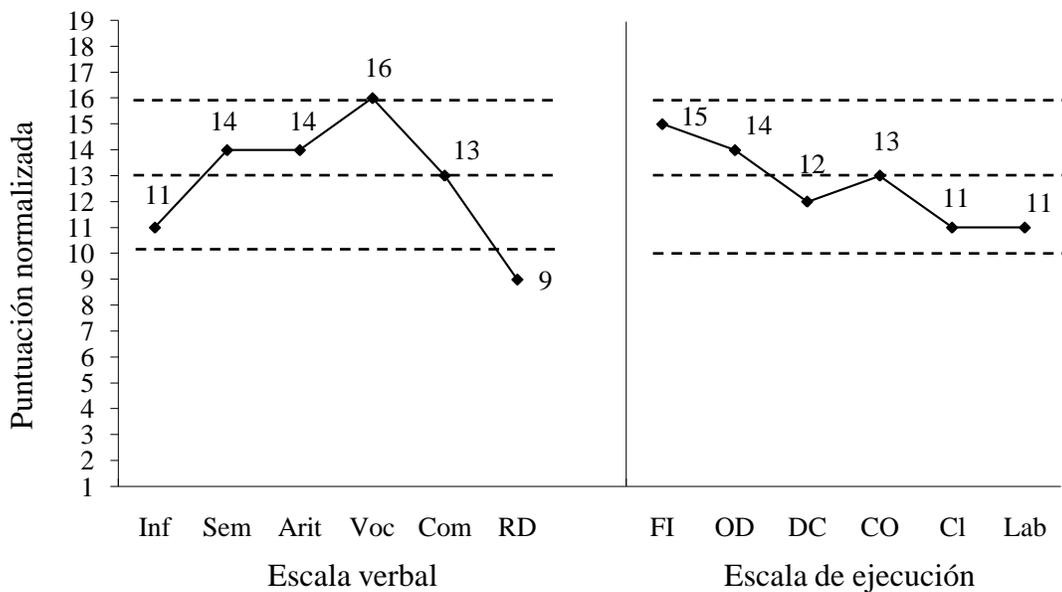


Figura 2. Perfil WISC-R de niños sobresalientes

Por otro lado, la figura 3 muestra las edades cronológicas y las edades mentales que los niños obtuvieron, la edad promedio cronológica fue de 6 años 3 meses, el niño más pequeño del grupo tuvo una edad cronológica de 6 años y el niño más grande una edad de 7 años 11 meses; en relación a la edad mental se observó que el promedio fue de 8 años 8 meses, la edad mental mínima fue de 6 años 9 meses y la máxima de 10 años 1 mes. La diferencia más grande que se encontró entre edad mental y edad cronológica fue de 2 años 10 meses, este niño tenía una edad cronológica de 6 años 6 meses que correspondió a una edad mental de 9 años 4 meses; la diferencia mínima que se encontró fue de 6 meses, este niño tenía una edad cronológica de 6 años 3 meses y obtuvo una edad mental de 6 años 9 meses; es importante señalar que aunque este niño obtuvo el CI más bajo (118), se incorporó al grupo de trabajo ya que su nivel de creatividad fue muy alto, al mismo tiempo que demostró otras características indicadoras de los niños con aptitudes sobresalientes, como liderazgo, vocabulario avanzado, etc.

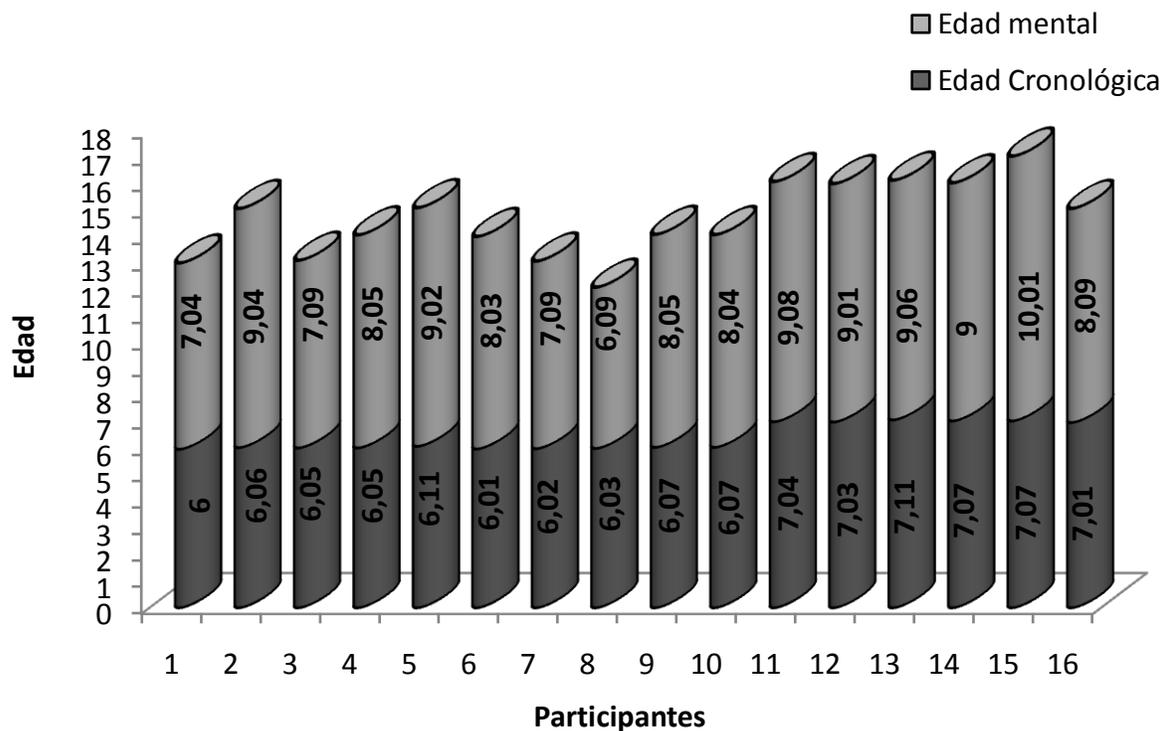


Figura 3. Edad cronológica y edad mental de niños identificados con aptitudes sobresalientes

Otros datos obtenidos que fueron importantes para tener una idea más completa de estos niños, se presentan en la tabla 4, en la cual se puede observar que el CIV promedio fue de 123, el mínimo fue de 112 y el máximo de 137; el CIE promedio fue de 120, la puntuación mínima fue de 109 y la máxima de 139. Finalmente, el CIT promedio fue de 125, el mínimo de 118, mientras que el máximo fue de 139; estas puntuaciones corresponden a las clasificaciones de inteligencia de superior, arriba del normal (brillante) y muy superior, respectivamente.

Tabla 4.

Diferencias entre las puntuaciones máximas y mínimas de los diferentes instrumentos aplicados a los niños identificados con aptitudes sobresalientes.

	WISC-R		
	CIV	CIE	CIT
Promedio	123	120	125
Mínimo.	112	109	118
Máximo.	137	139	139

En relación a la lista para identificar el potencial sobresaliente de Covarrubias (2001), se observó que en promedio las maestras calificaron a los niños con 14.4 puntos, un niño fue calificado con una puntuación mínima de 9 y otro con una puntuación máxima de 20 puntos. Los indicadores más frecuentes con los que se identificaron a los niños fueron: mantiene un buen promedio académico en la escuela (100%), es colaborador y participativo en las actividades de la escuela (100%), tiene un alto nivel de comprensión (92%), tiene una autoestima favorable (92%), tiene gusto por la lectura (85%), aprendió a leer a muy temprana edad (78%), tiene preferencia por alguna de estas materias: español, matemáticas, etc. (78%), tiene gran diversidad de intereses (78%), Sus relaciones sociales son muy fuertes (78%), entre otros. (Veáse tabla 5).

Tabla 5.
Indicadores que caracterizaron a los niños con potencial sobresaliente según las maestras de grupo regular.

Indicadores	Porcentaje
1. Tiene un alto nivel de comprensión.	92%
2. Aprendió a leer a muy temprana edad.	78%
3. Usa un vocabulario muy elevado para su edad.	14%
4. Prefiere el lenguaje oral que el lenguaje escrito.	71%
5. Tiene gusto por la lectura.	85%
6. Mantiene un buen promedio académico en la escuela.	100%
7. Tiene preferencia por alguna de estas materias: español, matemáticas, etc.	78%
8. Le gusta solucionar problemas de todo tipo.	71%
9. Tiene gran diversidad de intereses.	78%
10. Es original en sus ideas y trabajos.	64%
11. Tiene un sentido del humor muy especial.	42%
12. Se le ocurren muchas ideas.	50%
13. Cuando algo le interesa, le dedica mucho tiempo.	64%
14. Es muy comprometido con todo lo que hace.	71%
15. Es responsable en sus cosas.	71%
16. Prefiere trabajar de manera individual en actividades escolares.	28%
17. Como líder, le gusta organizar y dirigir actividades.	64%
18. Se preocupa por una gran variedad de problemas.	35%
19. Prefiere amistades mayores que él.	21%
20. Es colaborador y participativo en las actividades de la escuela.	100%
21. Cambia de estado de ánimo con frecuencia.	21%
22. Se angustia por problemas familiares, sociales e incluso mundiales.	21%
23. Tiene una autoestima favorable.	92%
24. Es muy creativo.	64%
25. Sus relaciones sociales son muy fuertes.	78%

Finalmente las puntuaciones obtenidas en la Prueba de Torrance, indicaron que para los cuatro indicadores de creatividad que mide la prueba, se obtuvieron los siguientes resultados: fluidez se obtuvo una puntuación promedio de 27.54, la puntuación mínima fue de 21 y la máxima de 40; para flexibilidad se obtuvo una puntuación promedio de 20.54, la puntuación mínima fue de 15 y la máxima de 29; para originalidad se obtuvo una puntuación promedio de 37.77, la puntuación mínima fue de 17 y la máxima de 67 y elaboración, se obtuvo una puntuación promedio de 72.85, la puntuación mínima fue de 47 y la máxima de

114. En promedio los niños obtuvieron puntuaciones totales de creatividad de 158.69, la puntuación mínima fue de 110 y la máxima de 201. Tabla 6.

Tabla 6.
Puntuaciones promedio, máximas y mínimas de los cuatro indicadores de creatividad y puntuación total.

	fluidez	flexibilidad	originalidad	elaboración	total
Promedio	27.54	20.54	37.77	72.85	158.69
Mínimos	21	15	17	47	110
Máximos	40	29	67	114	201

Un aspecto relevante que pudo observarse a partir de estos datos, fue el de las bajas puntuaciones que las maestras otorgaron a algunos niños, cabe señalar que de acuerdo con Covarrubias (2001), para que un niño pueda considerarse con aptitudes sobresalientes un indicador es que reciban una calificación de más de 15 puntos en la lista para identificar el potencial sobresaliente; lo cual en algunos casos no fue así. Esta circunstancia indicó discrepancias entre las puntuaciones otorgadas por las maestras, las puntuaciones obtenidas por los niños en la escala WISC-R y las puntuaciones obtenidas en la prueba de creatividad.

Ante esto, surge la interrogante acerca de la percepción que tienen las maestras respecto a estos estudiantes y si algunas de sus características como: liderazgo, elevada creatividad, capacidad para emitir juicios y cuestionar (Gargiulo, 2003) no son del todo aceptadas por éstas y por ello no consideran que sean niños con aptitudes sobresalientes. Lo cual podría representar un factor de riesgo para el estudiante, ya que al no reconocérsele, no se le brinda la atención que requiere.

Factores de riesgo y protección reconocidos, en los contextos: individual, familiar, escolar y comunitario.

Respecto a algunos de los posibles factores de riesgo que se lograron identificar, se observó que en el plano individual, la mayoría de los niños se describieron como desobedientes (63%), traviosos (63%) y solitarios (20%), y sólo unos pocos (menos del 20%),

se describieron como obedientes, responsables, queridos, protegidos e inteligentes. Esta información, resalta la importancia de pensar qué tanto la opinión de los otros, particularmente de padres y maestras quienes no reconocían adecuadamente las aptitudes de los niños, influía en el autoconcepto que el niño iba formando de sí mismo.

En el contexto familiar, se encontraron en el mismo porcentaje (99%), poco conocimiento de las madres sobre las aptitudes sobresalientes de sus hijos, así como bajo nivel socioeconómico y cultural, puesto que en los hogares muchas veces los niños no contaban con material de apoyo para la tarea escolar o bien la baja escolaridad de los padres tampoco ayudaba al niño a tener éxito escolar; violencia intrafamiliar (75%), hogares uniparentales (40%), problemas de drogadicción (12%), lo que ocasionó que algunos niños experimentaran estrés y baja autoestima, particularmente cuando el padre llegaba tomado a casa y golpeaba a la esposa e hijos y/o se encontraba ausente por estar en el reclusorio y en un 2% de los casos presencia de discapacidad en algún miembro de la familia.

En el contexto escolar, se identificó como factor de riesgo que el 85% de las maestras desconocían las características de los niños con aptitudes sobresalientes, y por ende que en su grupo se encontraban niños con dichas características, esto se observó en las discrepancias entre la percepción de éstas sobre el rendimiento de los niños y los resultados obtenidos en los distintos instrumentos aplicados. Esta circunstancia ponía en riesgo al niño con aptitudes sobresalientes, ya que al no ser identificado oportunamente y por lo tanto no recibir atención a sus NEE, se le etiquetaba de forma inadecuada.

Por otro lado, entre los factores de riesgo más frecuentemente identificados en el contexto de la comunidad de acuerdo a lo referido por las madres durante la entrevista, y a los niños a partir del análisis de contenido de las pruebas proyectivas, se encontró que el 98% de los participantes indicaron vivir en un medio con un alto índice de violencia, como: asaltos a mano armada, robos, agresión sexual y secuestros, etc., lo que ocasionaba en algunos niños ansiedad y preocupación por el bienestar de sus familiares y el propio. (Tabla 7).

Tabla 7.
Factores de riesgo en los contextos individual, familiar, escolar y comunitario.

Contexto	Factores de riesgo	Porcentaje de reconocimiento
Individual	Se describieron como:	
	• Desobedientes	63%
	• Traviosos	63%
Familiar	Ambiente familiar	
	• Poco conocimiento de las madres sobre las aptitudes sobresalientes de sus hijos.	99%
	• Bajo nivel socioeconómico y cultural,	99%
	• Violencia intrafamiliar	75%
	• Hogares uniparentales,	40%
	• Problemas de drogadicción	12%
	• Discapacidad en algún miembro de la familia	2%
Escolar	Poco conocimiento de las maestras sobre las aptitudes sobresalientes de los estudiantes	80%
	• Falta de una identificación adecuada.	
Comunitario	Violencia social	98%
	• asaltos a mano armada	81%
	• robos	63%
	• agresión sexual	52%
	• secuestros	47%

Cabe mencionar que a pesar de estas características adversas descritas anteriormente, también se encontraron algunos factores de protección:

En el plano individual: los niños, perciben con mayor frecuencia (60%) ambientes familiares bien integrados, quizá por el apoyo de la familia extensa.

En el contexto familiar: apoyo de la familia extensa en el 99% de los casos y reconocimiento de que los niños aprenden más rápido que otros de su misma edad en el 84% de los casos, otros factores que se observaron fueron, percibirlos como líderes y estar al tanto de sus necesidades básicas.

En el contexto escolar: juntas informativas con padres de familia, lo que dio lugar a que el 50% de las madres establecieran redes de apoyo para pedir tareas e información cuando el niño no podía asistir a la escuela, así como disposición de las maestras y autoridades escolares para trabajar con los niños.

En el contexto comunitario: la creación de redes de apoyo con los vecinos (Ver tabla 8).

Tabla 8.

Factores de protección en los contextos individual, familiar, escolar y comunitario.

Contexto	Factores de protección	Porcentaje de reconocimiento
Individual	Perciben: <ul style="list-style-type: none"> • Ambientes familiares bien integrados. 	60%
Familiar	Redes de apoyo <ul style="list-style-type: none"> • Familia extensa • Percepción de que el niño aprende más rápido. 	99% 84%
Escolar	Redes de apoyo <ul style="list-style-type: none"> • Padres de familia 	50%
Comunitario	Redes de apoyo <ul style="list-style-type: none"> • Vecinos 	65%

Segunda fase: Instrumentación del modelo de atención para niños identificados con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestras.

En relación al programa para niños, se realizaron un total de 18 sesiones: una sesión para presentación e integración del grupo; tres sesiones dedicadas a fluidez; cuatro para flexibilidad; cinco para originalidad; tres para elaboración y dos para evaluación; en todas las sesiones, además de retomar cada uno de los indicadores de la creatividad, según la estructura del programa (ver tabla 9), los niños al finalizar su trabajo en cada una de las sesiones, autoevaluaban su desempeño y el producto que habían realizado, ya que los ejes fundamentales del trabajo fueron la creatividad y la autoevaluación.

La elección de los temas para el desarrollo del programa de intervención, se realizó a partir de los resultados obtenidos en la fase de caracterización de los niños identificados con aptitudes sobresalientes. Durante la cual, se observó la importancia de abordar temáticas de tipo social, relacionadas a los problemas cotidianos que enfrentaban los niños, particularmente aquellos que se presentaban en su comunidad, para esto se retomaron algunos temas propuestos en el currículo de la materia de conocimiento del medio, aplicando el enriquecimiento curricular como estrategia. (apéndice A).

La tabla 9, muestra los bloques que conformaron el programa de intervención dirigido a los niños identificados con aptitudes sobresalientes, el número de sesiones dedicadas a cada bloque, asimismo, ejemplifica algunos temas abordados durante las sesiones de trabajo, algunas estrategias empleadas con el fin de que los niños logran el objetivo de cada sesión, los procesos implicados en el niño durante el desarrollo de la sesión y un ejemplo del producto al que llegaban los niños.

Tabla 9
Organización de las sesiones en el programa dirigido a niños.

Bloque	Sesiones	Temas	Estrategia	Proceso	Resultados
Presentación	1	Integración del grupo	Objetivos	Generación de expectativas	Los niños aprendieron lo que se esperaba de ellos durante el taller: forma de trabajo, reglas, etc.
Fluidez	3	Ambiente	Lluvia de ideas	Asociación libre	Nombraron muchas ideas para cuidar el ambiente.
Flexibilidad	4	Historia	Imaginación	integración	Generaron ideas alternas para cuidar el ambiente.
Originalidad	5	Cultura, normas de convivencia símbolos.	Imaginación	Examinar alternativa, combinar	Usaron sus ideas para proponer una solución novedosa.
Elaboración	3	Cultura.	Generalización, Aplicación	Analizar, sintetizar	Crearon un producto para informar a otros su idea.
Evaluación	2	Portafolio	Aplicación Autoevaluación	Analizar, comparar, Autorregulación	Analizaron y compararon su trabajo respecto a los otros bajo el criterio de viabilidad.

Una sesión típica consistió en: presentación del tema y activación del conocimiento previo, se daba a conocer al niño el tema a desarrollar mediante el apoyo de ilustraciones, lecturas, etc. y se le preguntaba qué sabían de éste. Formulación de un problema, los niños identificaban algún problema pertinente al tema. Posteriormente generaban soluciones, en esta etapa se hacía énfasis en el bloque dedicado al indicador de la creatividad que se estaba trabajando, p.e. generar muchas soluciones (fluidez), soluciones alternas (flexibilidad), etc. Enseguida los niños elegían la solución más viable (a partir de la evaluación de su aplicación) y elaboraban un producto creativo (modelado, carta, anuncio, dibujo, etc.). Al final de la sesión evaluaban su trabajo y contestaban el cuestionario de autoevaluación.

En general, los niños mostraron interés y motivación por estos temas, se observó que conforme transcurría el tiempo se iban implicando cada vez más con el taller, e incluso entre ellos mismos comenzaron a formar amistades que trascendían la escuela, como ejemplo de esto, en las siguientes muestras de trabajo, se puede observar que al inicio del taller trabajaban de forma individual, aunque se les pedía que lo hicieran en equipo, dividían la hoja y cada uno realizaba su propio trabajo. Posteriormente se muestra un dibujo en donde se observa un trabajo más integrado, para este entonces los niños ya lograban ponerse de acuerdo en lo que iban a realizar y conseguían trabajar de manera colaborativa con otros niños. Figura 4.



Figura 4. Muestras de trabajo de los niños con aptitudes sobresaliente al inicio (izquierda) y al término del programa (derecha).

Respecto al programa con padres, se realizaron seis sesiones. (Ver Tabla 10); una al mes, con una duración aproximada de 90 minutos. En la primera sesión el tema fue elegido por la responsable del programa y los demás fueron elegidos por los padres de acuerdo a sus necesidades y prioridades. Las sesiones se desarrollaron de la siguiente manera: introducción y activación de conocimientos previos, desarrollo del tema, actividad de reflexión mediante el uso de preguntas insertadas, evaluación de la sesión y entrega de un tríptico con los puntos más sobresalientes de cada sesión. (apéndice B).

Tabla 10
Organización de las sesiones en el programa dirigido a padres.

Sesión	Tema abordado	Estrategias
1	¿Mi hijo es un niño con potencial sobresaliente?	Lluvia de ideas, preguntas insertadas, analogías, ejercicios vivenciales, con el fin de que los papas se situaran en el lugar de sus hijos.
2	¿Cómo orientar al niño con aptitudes sobresalientes?	
3	¿Disciplina y autoridad?	
4	Desarrollo emocional del niño con aptitudes sobresalientes	
5	¿Cómo desarrollo la autoestima en mi hijo?	
6	¿Cómo hablarles de sexualidad a los niños?	

Con las maestras de grupo regular, se realizaron tres pláticas informativas con una duración aproximada de 40 min., el propósito de la dos primeras fue comunicarles los resultados obtenidos en las evaluaciones, la organización del trabajo para dar seguimiento a los casos con NEE, escuchar sus observaciones, retroalimentación y sugerencias respecto a cada niño identificado. Cabe señalar que cuando las maestras consideraron pertinente trabajar con algún niño que el equipo no había identificado, se incluyó entre los participantes para brindarle atención. Las sesiones informativas se desarrollaron de la siguiente manera: introducción, desarrollo del tema, comentarios por parte de las maestras respecto a los niños identificados, retroalimentación y cierre. Además de estas dos sesiones, se les entregó, en una tercera, una carpeta con información respecto a la definición, características, estrategias y ejemplos de ejercicios para trabajar con los niños (apéndice C).

Considerando la evaluación inicial que se realizó para identificar a los niños e indagar sobre sus fortalezas y debilidades; el programa de intervención integral, que incluye el trabajo con niños, padres y maestras; y una evaluación final con el propósito de observar los efectos del programa de intervención, se conformó un modelo de atención para dar respuesta a las NEE de los niños identificados con aptitudes sobresalientes.

El modelo se encontró integrado por una evaluación dinámica inicial, ésta se caracterizó por el empleo de pluritécnicas para evaluar multivariantes a partir de la

información de varios informantes que se encontraban en los contextos más cercanos en los que interactuaba el niño.

A partir de ésta evaluación dinámica, se realizó una caracterización del niño con aptitudes sobresalientes, con el fin de instrumentar un programa de intervención que resultara adecuado a las características propias de la población, así se observó la necesidad de trabajar de forma colaborativa en tres contextos: el individual (niño), familiar (padres de los niños) y escolar (maestras de los niños). Con los niños se empleó el enriquecimiento como estrategia de trabajo y con padres y maestras un trabajo psicopedagógico.

Finalmente, el modelo incluye una evaluación final con el propósito de verificar el impacto del programa de intervención y retroalimentar el trabajo realizado con niños, padres y maestras. Este modelo se esquematiza a continuación. Figura 5.

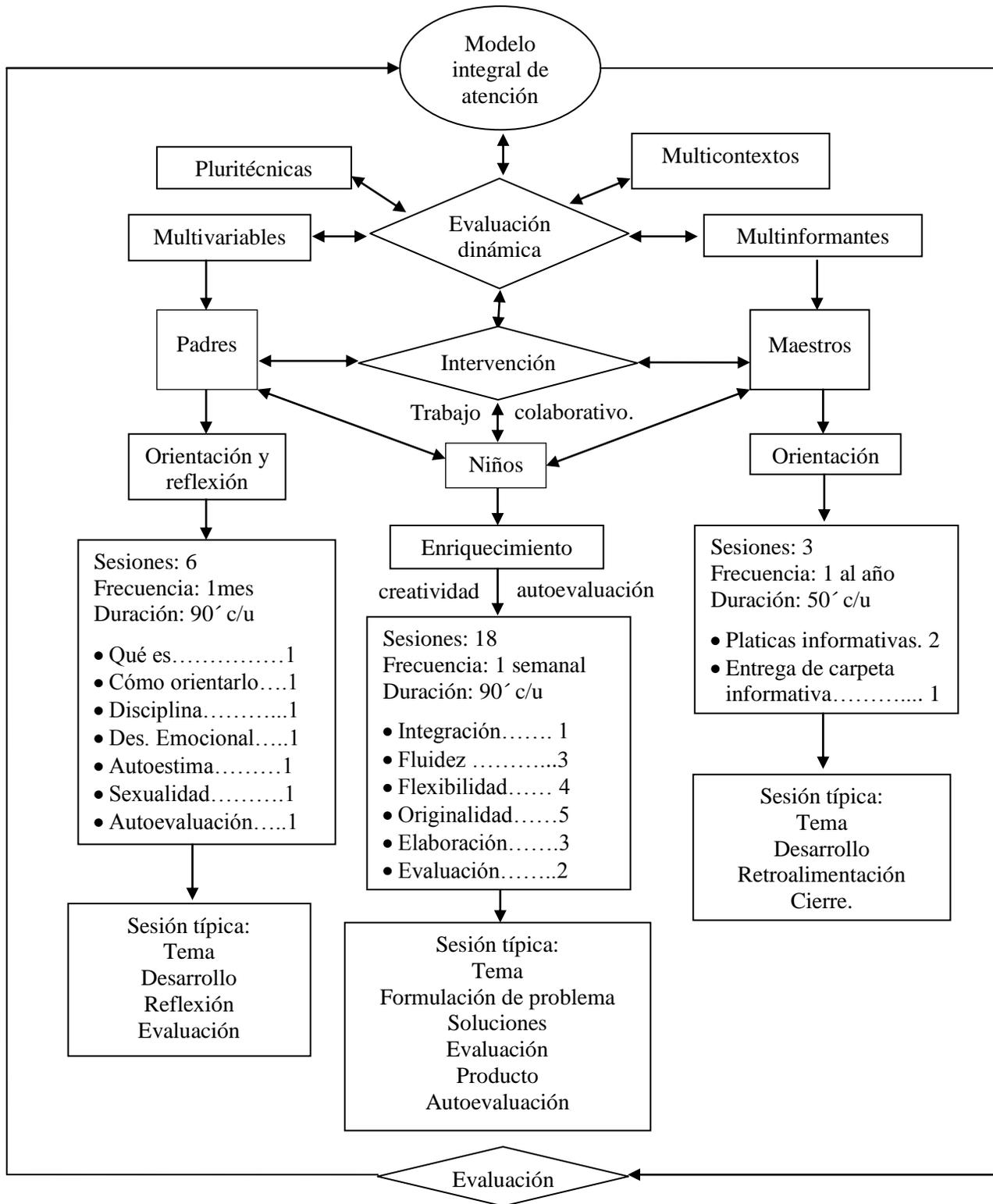


Figura 5. Modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes.

Tercera fase: Evaluación del efecto del modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestras de grupo regular.

Los resultados fueron analizados del modo siguiente: en primer lugar, se examinaron los hallazgos obtenidos en las evaluaciones de los niños identificados con aptitudes sobresalientes, para ello se realizó la comparación de los resultados de una evaluación previa y una posterior de la creatividad, se presenta una descripción cualitativa de los datos y una prueba de significancia - prueba *t para muestras dependientes* -; posteriormente, se realizó el análisis de contenido de los cuestionarios de autoevaluación para escolares, al respecto, se presenta la descripción cualitativa de los mismos; en segundo lugar, se analizaron las opiniones que los padres dieron por escrito respecto a su valoración del taller para padres; enseguida se muestra el análisis de contenido realizado a los cuestionarios aplicados a maestras; y finalmente, se presentan los resultados del análisis factorial de la escala.

Las puntuaciones obtenidas en el test de pensamiento creativo, durante la evaluación inicial y posterior, mostraron diferencias claras en los cuatro indicadores de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Figura 6.

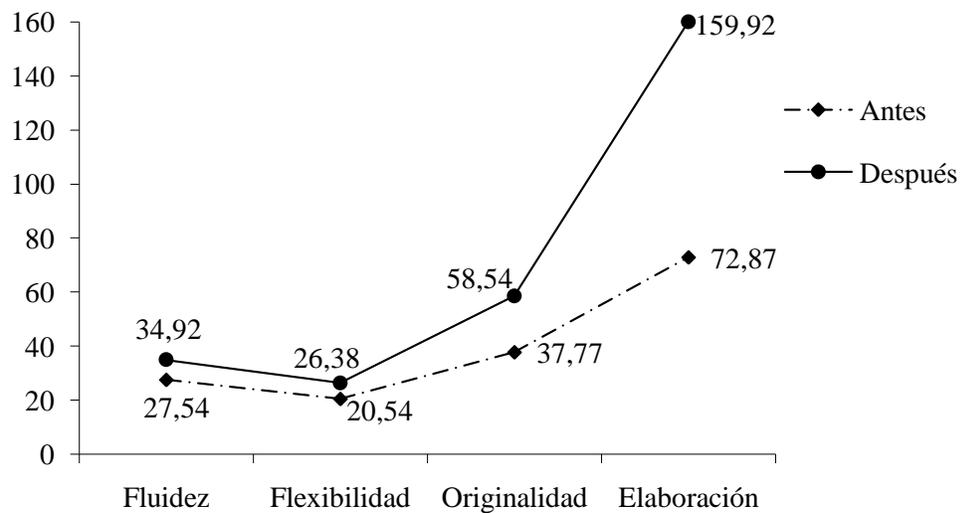


Figura 6. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas en la evaluación inicial y posterior de la prueba de creatividad.

Con el fin de conocer si estas diferencias eran significativas, se realizó una prueba *t* de diferencias entre las medias, los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas durante la evaluación inicial y posterior para los cuatro indicadores de la creatividad: fluidez, $t_{(12)} = 2.86$, $p < .05$; flexibilidad, $t_{(12)} = 3.45$, $p < .05$; originalidad, $t_{(12)} = 3.21$, $p < .05$ y elaboración, $t_{(12)} = 11.54$, $p < .05$. Lo anterior significa, que los estudiantes (cuando se les aplicó por segunda ocasión la prueba de Torrance), mostraron significativamente: mayor número de ideas (fluidez), más alternativas de solución (flexibilidad), formularon mayor número de ideas ingeniosas (originalidad) y añadieron más detalles a éstas para hacerlas útiles y prácticas (elaboración). Tabla 11.

Tabla 11

Diferencias de medias obtenidas durante la evaluación inicial y posterior del pensamiento creativo.

Evaluación inicial/posterior	Diferencia de Medias	Desviación Estándar	Sig.
Fluidez	7.39	9.30	.014
Flexibilidad	5.85	6.11	.005
Originalidad	20.77	23.30	.007
Elaboración	87.08	27.20	.000

Por otro lado, el análisis de contenido de los cuestionarios aplicados a los niños para la autoevaluación del portafolio, mostró que los niños: en mayor porcentaje (92%), respondieron que les sirvió haber asistido a psicología porque aprendieron más, y en menor porcentaje respondieron que les sirvió porque conocieron a otros niños y fueron responsables (60% y 38%, respectivamente). Cuando se les preguntó qué clase de trabajos tenían en sus portafolios el 100% describió los trabajos que realizaron durante las sesiones. Entre los trabajos que más les gustaron se encontraron los referentes el cuidado ambiental (88%). El trabajo que menos les gustó fue el de la violencia (100%); el que les resultó más difícil de hacer fue el collage (100%); el que mejorarían fue el de su familia (100%); y en general describieron sentirse felices y contentos de asistir a las sesiones (100%). (ver Tabla 12).

Tabla 12.
Resultados del análisis de contenido de los cuestionarios de autoevaluación del portafolio.

Preguntas	Respuestas	Porcentaje de respuesta
¿Para qué me sirvió haber venido a psicología?	Para aprender más.	92%
	Conocieron a otros niños.	60%
	Para ser responsable.	38%
¿Qué clase de trabajos tengo en mi portafolio?,	Dibujos, cartas, letreros, collage, etc.	100%
¿Cuál es el trabajo que más me gusta? y ¿Por qué?	Los trabajos del cuidado ambiental, porque:	88%
	a) aprendieron a cuidar y respetar el medio.	50%
	b) fue divertido hacerlos.	50%
	Escribir sobre mi vida.	2%
¿Cuál es el trabajo que menos me gusta? y ¿Por qué?	El trabajo de la violencia porque:	100%
	a) dibujaron mal.	46%
	b) no les gusta el tema.	23%
	c) está sucio y amontonado.	15%
	d) resultó complicado escribir.	10%
	e) hicieron letra fea.	6%
¿Cuál fue el trabajo más difícil que hice? y ¿Cómo le hice para hacerlo?	El collage porque:	100%
	a) implicaba mucho trabajo.	70%
	b) no sabían cómo hacerlo.	30%
	Para hacerlo:	
	a) pidieron ayuda.	44%
	b) Investigaron.	35%
c) Imaginaron.	21%	
¿Qué trabajo me gustaría mejorar? y ¿Cómo lo mejoraría?	El trabajo de la familia.	
	Lo mejorarían:	
	a) poniéndole más dibujos.	69%
	b) poniendo atención.	23%
	c) mejorando la letra.	14%

¿Cómo me siento con los trabajos que hice? y ¿Por qué?	Muy felices y contentos porque:	100%
	a) aprendieron otras cosas.	31%
	b) trabajaron en equipo.	31%
	c) hacer sus trabajos lo mejor posible.	23%
	d) es divertido.	15%

A partir de estos datos, así como de la información obtenida en los cuestionarios de autoevaluación por sesión, se pudieron observar indicios de la autorreflexión y la autorregulación que los niños lograron hacer hacia sus trabajos y su ejecución, por ejemplo: está feo porque no dibujé bien, para hacerlo mejor debo poner más atención, para terminar mi trabajo a tiempo no debo platicar mucho etc., Los resultados, también indicaron que emplearon estrategias de tipo metacognitivas, cognitivas y motrices para aprender, por ejemplo: usar la imaginación, investigar, pensar, recortar, dibujar, etc.

Con esto, se observó el empleo de habilidades de pensamiento superior, a partir de que los niños comenzaron a evaluar su ejecución y sus ideas bajo el criterio de viabilidad, cuando defendían las propias o refutaban las de algún compañero porque les parecían poco realistas, por ejemplo: cuando un niño propuso comprar el bosque y los animales para protegerlos del deterioro ambiental, entonces otros niños argumentaron que comprar el bosque no era posible.

Por otro lado, otros aspectos importantes que se lograron promover a partir el programa de atención fue el trabajo colaborativo entre los niños, cuando para llevar a cabo su idea pedían el apoyo de otro compañero, la maestra o algún padre o familiar y la autoestima de los mismos, ya que se les observaba motivados y lograron llegar a comprender que aprendían más rápido que otros niños, esto resultó positivo ya que aprendieron a canalizar sus habilidades hacia estímulos positivos y se sentían bien con ellos mismos. (Tabla 13).

Tabla 13
Resultados obtenidos en los cuestionarios de autoevaluación por sesión.

Estrategias de aprendizaje

- Metacognitivas: pensando, imaginando, poniendo atención, investigando
- Motriz: dibujando, escribiendo.

Habilidades de pensamiento superior

- Análisis: Aprendí
- Síntesis o pensamiento creativo: diseñamos, creamos, hicimos

Autoevaluación

Los niños calificaron sus trabajos con 8, 9 y 10 y manifestaron que mejorarían sus trabajos poniéndoles más cosas, dibujarían mejor, no lo ensuciarían, trabajarían más rápido, etc.

- ✓ Trabajo cooperativo: Nos ayudamos, conocemos amigos y trabajamos juntos, etc.
 - ✓ Percepción: Felices, contentos, emocionados.
 - ✓ Viabilidad: esa idea no la podemos dibujar, es muy difícil; no podemos comprar el bosque para protegerlo, etc.
-

Respecto al trabajo que se realizó con padres de familia, los resultados indicaron que en promedio se contó con la asistencia de ocho personas que corresponden al 61% de los participantes, la mayoría de ellas mamás, aunque en algunas ocasiones se llegaron a presentar dos papás. En relación al análisis de contenido de los cuestionarios que se les aplicaron para evaluar las sesiones del taller indicó lo siguiente:

La mayoría (70%) de los padres de familia consideraron que lo más interesante del taller fue que les ayudó a comprender y conocer mejor a sus hijos; y que les ayudó a conocer a otros padres que estaban pasando por una situación similar a la de ellos (30%). Respecto a lo que ellos consideraron lo más útil del taller, el 70% describió que la mayor utilidad fue que lograron reflexionar respecto a su actitud como padres y la actitud de sus hijos, así como aprender a educar y motivar a sus hijos (60%), compartir experiencias con otros padres (40%) y aprender a llevarse mejor con sus hijos (32%).

En general, los padres manifestaron sentirse bien por haber asistido al taller, la mayoría (88%), describieron sentirse comprendidos y agradecidos porque el taller les ayudó a entender a sus hijos, a los cuales describieron como: necio (97%), inquieto (96%), aferrado (84%), enojón (80%), perfeccionista (75%), inteligente (70%), tímido (64%) y alegre (62%), entre otros. Finalmente, los padres de familia consideraron que el taller al que asistió su hijo tuvo algún efecto en el niño porque: aprendió y se interesó en otras cosas (87%), se relacionaron con otros niños (85%), se expresaron mejor (63%) y canalizaron sus habilidades (47%). (Ver Tabla 14).

Tabla 14.
Resultados del análisis de contenido de los cuestionarios del taller para padres.

Preguntas	Respuestas	Porcentaje de respuesta
¿Qué fue para usted lo más interesante del taller?	Ayudó, a conocer y comprender mejor a sus hijos.	70%
	Compartir experiencias con otros padres.	30%
¿En qué cree usted que le fue útil este taller como padre o madre?	Reflexionaron en su actitud y la de sus hijos.	70%
	Aprendieron como educar y motivar a sus hijos.	60%
	Compartieron experiencias con otros padres.	40%
	Entendieron como llevarse mejor con ellos.	32%
¿Cómo se sintió por asistir al taller de padres y madres?	Se sintieron muy bien.	100%
	Comprendidos y agradecidos porque se les ayudó a entender a sus hijos.	88%
¿Cómo describiría a su hijo(a)?	Necio.	97%
	Inquieto.	96%
	Aferrado.	84%
	Enojón.	80%
	Perfeccionista.	75%
	Inteligente.	70%
	Tímido.	64%

	Alegre.	62%
	Curioso.	46%
	Sentimental.	30%
	Noble.	15%
¿Considera que el taller al que asiste su hijo(a) tuvo algún efecto en él o ella?	Sí porque:	
	a) los niños aprendieron y se interesaron en otras cosas	87%
	b) se relacionan con otros niños	85%
	c) se expresan mejor	63%
	d) canalizaron sus habilidades	47%

En general y de acuerdo a las opiniones por escrito, se observó que en el taller para padres se logró proporcionar un espacio para la reflexión al darles a conocer qué es un niño con aptitudes sobresalientes, sus características y algunas estrategias para su educación, asimismo se logró orientar a los padres en algunos temas que les causaban inquietud, como el de sexualidad infantil, también se consiguió apoyarlos en su labor como padres al permitirles compartir experiencias con otros padres que tenían hijos con características similares a los suyos, debatir e interrelacionarse y compartir inquietudes similares, esta situación les hizo sentirse comprendidos. Aunque no se notó un cambio en cuanto a la opinión que los padres tenían hacia sus hijos después de haber asistido al taller, por lo menos ya tienen información del por qué sus hijos se comportan así y tratan de comprenderlos, apoyarlos y orientarlos.

Por otro lado, en lo que concierne a la información recolectada por medio de los cuestionarios aplicados a las maestras respecto al trabajo que se realizó con los niños y su opinión hacia los mismos, se observó de manera general, una participación del 100% para responderlos, sus respuestas indicaron lo siguiente:

En general, las maestras consideraron que el material que se les entregó les sería de utilidad en su práctica profesional, al respecto el 85% describió que les sugiere algunas ideas para trabajar con los niños y que les explica lo que es un niño con aptitudes sobresalientes. Las maestras consideraron que en su grupo había niños con aptitudes sobresalientes, ya que cubrían algunas características descritas en el material, como: terminar y comprender rápido

sus trabajos escolares. Respecto al trabajo que se realizó con los niños las maestras describieron que fue de utilidad porque: les ayudó a los niños en su aprendizaje (100%), fue un trabajo de apoyo para ellas y para los niños (83%) y les dio seguridad a los niños (67%).

Por otro lado, las maestras describieron a los niños en mayor medida respecto a su aprendizaje y comportamiento como: distraídos (83%), terminan rápido sus trabajos y bien (83%), inteligente (83%), cuestionan (83%), mala conducta (83%), contestón (83%), no coopera (83%), responsable (67%), buen compañero (67%), maduro para su edad (50%) y sociable (50%), entre otros. Finalmente, las maestras respondieron que apoyarían a los niños ofreciéndoles trabajos de acuerdo a sus aptitudes (véase Tabla 15).

Tabla 15.
Resultados del análisis de contenido de los cuestionarios aplicados a maestras.

Preguntas	Respuestas	Porcentaje de respuesta
¿Considera que el material entregado le será de utilidad en su práctica docente?	Sí porque:	100%
	a) sugiere ideas para trabajar con los niños y aclara dudas.	85%
	b) explica lo que es un niño con aptitudes sobresalientes.	72%
¿Considera que en su grupo hay niños con aptitudes sobresalientes?	Sí, porque terminan y comprenden rápido sus tareas.	100%
¿Considera que el trabajo que se realizó con los niños tuvo algún impacto?	Sí, porque:	100%
	a) les ayudó en su aprendizaje.	100%
	b) fue un trabajo de apoyo.	83%
	c) les dio seguridad a los niños.	67%
Describa en cuanto a comportamiento y aprendizaje a los niños	Distraído.	83%
	Termina rápido sus trabajos y bien.	83%
	Inteligente.	83%
	Cuestiona.	83%
	Mala conducta.	83%
	Contestón	83%

	No coopera.	83%
	Responsable.	67%
	Buen compañero.	67%
	Maduro para su edad.	50%
	Sociable.	50%
	Sensible.	40%
	Le gusta investigar.	33%
	Tímido.	33%
Tomando en cuenta sus recursos, ¿cómo podría apoyar al niño que muestre aptitudes sobresalientes?	Ofreciéndoles trabajos de acuerdo a sus aptitudes.	100%

Se observó que las maestras consideraron útil el material informativo que se les proporcionó, lograron identificar que en su grupo existían niños que cumplían con las características descritas en el mismo, y consideraron que el trabajo que se realizó con sus alumnos fue provechoso para efecto de su aprendizaje. Al igual que los padres, las maestras tampoco mostraron un cambio de opinión respecto a los niños, ya que los siguieron describiendo como distraídos, mala conducta, falta de cooperación, etc. esta situación se presentó como un factor de riesgo para el niño, ya que en cierta forma la maestra los siguió considerando como problemáticos dentro del salón de clases.

Elaboración y validación de la escala para medir la motivación intrínseca en escolares.

Los resultados revelaron la existencia de seis factores, los cuales explicaron el 48.21% de la varianza total de la escala, con un alfa de cronbach de 0.86, que determinó la consistencia interna o nivel de confiabilidad. El primer factor está compuesto por ocho reactivos, fue denominado interés-recreativo debido a que son reactivos que denotan cantidad de tiempo empleado en actividades agradables para el niño. El segundo factor agrupó seis reactivos, fue denominado persistencia - académica ya que contiene reactivos que hacen referencia a la superación de obstáculos para lograr una meta. El tercer factor agrupó cuatro reactivos, fue denominado esfuerzo – académico porque contiene reactivos que denotan una cantidad de energía empleada en actividades académicas. El cuarto quinto y sexto factor

agruparon dos, tres y tres reactivos y fueron denominados interés – académico, persistencia – recreativa y esfuerzo – recreativo respectivamente. Tabla 16

Tabla 16
Análisis factorial de la escala para identificar motivación intrínseca en escolares.

Reactivos	Factores					
	1	2	3	4	5	6
r15 Cuando tengo que aprenderme algo para la ceremonia lo repito muchas veces.	.598					
r16 Cuando voy a tener examen estudio.	.569					
r20 Cuando no entiendo una lectura, la vuelvo a leer.	.554					
r23 Practico muchas veces para aprender a sumar o multiplicar.	.771					
r24 Busco en libros temas que me interesan.	.584					
r27 En casa leo en voz alta para mejorar mi lectura.	.600					
r30 Como termino mis trabajos rápido, soy de los primeros en irme a calificar	.438					
r7 Para poder ganar una competencia pongo todo mi esfuerzo para conseguirlo.		.442				
r17 Cuando hay un concurso en la escuela, hago mi trabajo lo mejor que puedo.		.429				
r21 Como me gusta la clase de Educación Física, pongo atención al maestro.		.617				
r25 Cuando la maestra sale del salón, me quedo sentado haciendo mi trabajo.		.540				
r26 Cuando pierdo un juego, sigo practicando para poder ganar		.642				
r29 Cuando me gusta una canción, me la aprendo		.602				
r5 Cuando algo me gusta mucho prefiero hacerlo todo yo.			.578			
r14 Me gusta aprender cosas nuevas.			.599			
r19 Cuando la maestra explica un tema que me gusta pongo mucha atención.			.646			
r22 Hago todas mis tareas para aprender más.			.623			
r3 Cuando llego a casa, primero hago mi tarea y después veo TV.				.774		
r13 Cuando no le entiendo a la tarea, leo otros libros para saber cómo hacerla.				.684		

Entre los estudiantes sobresalientes en riesgo, se incluyen a aquellos que son culturalmente diversos, poseen excepcionalidades múltiples y viven en zonas altamente marginadas, ya que son especialmente vulnerables de una exclusión educativa y una atención adecuada que estimule y encauce de forma apropiada su potencial. (Romero, Martínez, Meléndez y Acle, 2006). Autores como Poftak (1998) han descrito que los estudiantes sobresalientes en riesgo son conscientes de sus diferencias con sus iguales y son candidatos a problemas de disciplina, fracaso escolar, abandono de la escuela, o desintegración social cuando no son motivados y estimulados.

Por ello, se acentúa la importancia de la detección y evaluación temprana (Gargiulo, 2003) para obtener un panorama de sus necesidades de EE, reconocer sus fortalezas, debilidades y algunos de los factores, tanto individuales como de los ambientes más próximos en los que interactúan – como la escuela y la familia –, que los ponen en riesgo de fracaso escolar, con el fin de hacerse una mejor idea del niño e identificar las variables en las que se tendrá que intervenir a partir de la instrumentación de programas de atención que estimulen y favorezcan sus potencialidades y aptitudes sobresalientes.

Con base en estos argumentos, la primera fase del trabajo consistió en caracterizar el perfil del niño sobresaliente en un contexto de alta marginación. De lo cual se puede describir que, se observó tal como lo refiere el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), que en las escuelas de educación básica del sector público, se ha dejado de brindar atención a los niños con aptitudes sobresalientes. Cabe señalar que en el presente trabajo, se identificó que en promedio, 7% de los niños de primer ciclo escolar presentaban aptitudes sobresalientes, y aún más, se observó la presencia

de otras discapacidades como problemas de aprendizaje, problemas de articulación, etc. a las cuales tampoco se les brindaba atención.

En este sentido, se reafirman los argumentos expuestos por Ornelas (1995) quien reconoció que en lo que se refiere a los resultados educativos en contextos de pobreza, sectores rurales e indígenas existen fuertes desigualdades y grandes problemas de organización, y que éstos son los más vulnerables, los más abandonados; en los que se acentúan los índices de rezago educativo más elevados debido principalmente a la falta de equidad en cuanto a los recursos que se les asignan. Este hecho se observó ante la ausencia de USAER en el plantel, que debido a problemas administrativos dejaron de prestar sus servicios en la escuela por lo que los niños con necesidad de EE no tenían algún tipo de atención.

En algunas ocasiones, se podría llegar a pensar que los niños con aptitudes sobresalientes no requieren algún tipo de atención; sin embargo, es importante resaltar que de acuerdo con investigaciones realizadas por De Zuburía (2002), nueve de cada diez niños deterioran su capacidad intelectual en un lapso inferior a los dos años cuando no se les brinda la atención oportuna, porque tienden a rendir por debajo de su capacidad, y si a esto se añade que son niños que habitan en zonas de alta marginación, en donde sus oportunidades escolares son insuficientes y la calidad de su comunidad es pobre, el panorama se muestra más desalentador para ellos.

Por otro lado, cuando sus necesidades de educación especial se identifican a edades tempranas - entre los 4 y 8 años (Benito, 2004) -, se tiene la oportunidad de diseñar programas de intervención para encauzar de forma adecuada su potencial. En este sentido, se retomó a Sattler (2002) y Forns (1993) quienes apelaron a la importancia del análisis de diversos contextos para la detección y evaluación del niño, tales como: individuo, escuela familia y comunidad. Desde la perspectiva ecológica, el individuo, la escuela, la familia y la comunidad, forman parte de las redes al interior de los ecosistemas por lo tanto una intervención apropiada se fundamentará en el adecuado entendimiento de estas redes (Acle, Roque y Contreras, 2005).

De tal manera, en el presente trabajo se realizó una caracterización de los niños identificados con aptitudes sobresalientes a partir del análisis del niño, la familia y la escuela, sin perder de vista las características de la comunidad y del macrosistema en el que se encuentran inmersos estos niños. Con esto, se observó que los niños obtuvieron un CI promedio de 125, niveles de creatividad de 161 y que se describían como: desobedientes, traviesos y solitarios. Sus padres no los reconocían como niños con aptitudes sobresalientes, y sus maestras de grupo regular tampoco, en algunas ocasiones tanto padres como maestras, refirieron sentirse molestos porque los niños hacían muchas preguntas, interferían en las conversaciones de los adultos para opinar y casi siempre buscaban estar ocupados. En estos dos contextos, resaltó la escasa información que se tenía del niño sobresaliente.

A nivel familiar, algunos niños vivían en hogares uniparentales debido a que el padre, en la mayoría de los casos, había emigrado a los Estados Unidos, y en otros, se encontraba en un centro de readaptación social; las condiciones económicas de los niños eran bajas, por lo regular los padres se dedicaban al comercio informal y en algunas ocasiones se observó que también los niños trabajaban y eran víctimas de violencia familiar, particularmente cuando el padre llegaba a casa en estado de ebriedad.

A nivel comunitario, se observó que los niños habitaban en un contexto donde los altos índices delictivos eran frecuentes y las carencias de la localidad eran reconocidas por éstos, como la falta de agua, de luz y de seguridad pública, al respecto, los niños refirieron que frecuentemente no tenían agua y de la misma forma se quedaban sin luz en sus hogares; además, en algunas ocasiones se mostraron ansiosos y preocupados por el bienestar de sus familiares, constantemente describieron historias de robos, secuestros y abuso sexual.

Pese a estos posibles factores de riesgo observados, cabe señalar que también se reconocieron características positivas que estimulaban el desarrollo de los niños, por ejemplo algunos de ellos, refirieron sentirse queridos y protegidos por sus padres, a su vez, los padres refirieron el apoyo de la familia extensa y la construcción de redes de apoyo con otros padres de familia y vecinos.

Esta caracterización de los niños identificados con aptitudes sobresalientes, brindó una mejor idea sobre la importancia de trabajar de manera colaborativa con padres y maestras, es decir, intervenir en los contextos próximos en los que interactúa el niño: familia-escuela, con el fin de apoyar a los padres de familia y maestros, proporcionándoles orientación respecto a la forma de guiar y estimular el potencial de los niños, así como, ofrecerles estrategias para dar respuesta a las demandas de sus hijos y estudiantes; en este sentido, fue necesario tener presentes las particularidades físicas y sociales que caracterizaban los contextos más cercanos en los que interactuaba el niño para ofrecerles actividades contextualmente válidas al medio en el que se desarrollaban.

Así, los resultados de la instrumentación del programa de intervención indicaron:

En los niños, mayores índices de creatividad, esto se observó cuando los niños aportaron mayor número de ideas (fluidez) a sus trabajos, más alternativas de solución (flexibilidad), formularon mayor número de ideas ingeniosas (originalidad) y añadieron más detalles a éstas para hacerlas útiles y prácticas (elaboración), con esto, se puede describir que el programa de intervención estimuló estos indicadores a partir de la generación de soluciones a problemas que se presentaban en el contexto de los niños, y de la misma forma, también se corroboró lo propuesto por Franco (2004) acerca de que la creatividad es susceptible de ser estimulada.

De la misma forma, se observó que los niños, fueron capaces de evaluar sus ideas bajo el criterio de viabilidad, cuando defendían sus propias ideas o bien refutaban las ideas de algún compañero porque les parecían poco realistas; los niños, mostraron indicios del empleo de estrategias de tipo metacognitivas, cognitivas y motrices para aprender, por ejemplo cuando referían usar la imaginación, investigar, pensar, recortar, dibujar, etc. Asimismo, se observaron indicios de la autorreflexión y la autorregulación que lograron hacer hacia sus trabajos y su ejecución.

Por otro lado, con los padres, se observó, de acuerdo a sus opiniones por escrito, que el taller les brindó un espacio para la reflexión y, en algunos, un cambio de actitud como padres

de niños con aptitudes sobresalientes, ya que, al saber que tenían hijos con características propias, trataron de comprenderlos y encauzar de forma adecuada las aptitudes de sus hijos; de la misma forma, reflexionaron en cuanto a su comportamiento y trataron de brindar mayor atención a sus hijos, algunos modificaron sus expectativas hacia ellos y se logró observar un cambio en la relación padre-hijo, por ejemplo cuando se desesperan con los niños, los padres refirieron que trataban de tranquilizarse para no gritarles o castigarlos.

En cuanto al trabajo con las maestras, cabe señalar, que las oportunidades para realizar un trabajo colaborativo con ellas fueron pocas, debido al sin número de actividades que tienen en sus horarios, sin embargo se pudo tener una interacción positiva, escuchar sus opiniones y puntos de vista respecto al trabajo con los niños y otorgarles información que, a partir de sus descripciones, les resultó de utilidad en su práctica profesional. No obstante será importante que para trabajos posteriores se considere un trabajo más estrecho con ellas, ya que en algunas ocasiones ellas mismas refirieron la importancia de tener información que les ayudara en su práctica cotidiana con los escolares, particularmente con aquellos que muestran alguna necesidad de educación especial.

De tal forma, a partir de los resultados obtenidos durante la aplicación del modelo de atención, se afirma, que se logró cumplir con los objetivos planteados al inicio del trabajo, se identificó a una edad temprana a los niños sobresalientes, y se les brindó atención con el objetivo de estimular en ellos niveles superiores de pensamiento como lo son la creatividad y la evaluación (Bloom, 1965) y aunque los resultados obtenidos no se pueden atribuir por completo al modelo, ya que existen otros factores que no se consideraron tales como: la maduración, talentos específicos, actividades extraescolares, etc. tampoco se puede negar que éste contribuyó en buena medida a los cambios que se lograron observar en los niños, padres y maestras.

A partir del marco de referencia de la psicología ecológica (Bronfenbrenner, 1979) se confirma que la metodología y la estrategia de trabajo empleada en el presente estudio, resultó ser pertinente, se realizó una intervención desde los fundamentos de este modelo teórico, en donde se sugiere identificar los comportamientos y escenarios en los que se tendrá que

intervenir para dar solución a los problemas (Adelman & Taylor, 1994; Swartz & Martin, 1997), con el fin de diseñar una evaluación y una intervención comprensible usando técnicas y estrategias que resultaron ecológicamente válidas.

Entre las técnicas empleadas, se contó con el portafolio, el cual, fue una herramienta útil que brindó la oportunidad de observar el desempeño y el avance en el trabajo de los niños y que en contextos desfavorecidos social y culturalmente resultan muy pertinentes, porque se da al niño la oportunidad de demostrar sus habilidades en un ambiente de confianza y autorreflexión (Dettmer, Thurston & Dyck, 2002).

En general, las actividades resultaron estimulantes para niños y padres de familia, a quienes además de observarse contentos y motivados, refirieron sentirse felices y apoyados, particularmente cuando a los niños les correspondió trabajar en equipo y a los padres compartir experiencias con otros padres de familia. De ahí, se infiere que otros aspectos que también se vieron favorecidos por el modelo de atención fueron el trabajo cooperativo y la autoestima entre estudiantes y padres, lo cual indica que es probable que desarrollen estrategias y comportamientos que les facilite activar factores de protección que puedan emplear en sus vidas cotidianas (Rutter, 1993).

Además, los padres se mostraron inquietos por comprender a sus hijos para poder brindarles mejores oportunidades educativas, con esto se podrían reducir algunos de los factores de riesgo que se observaron al inicio del trabajo, ya que como lo señala el mismo Rutter (1993), la familia es quizá el mediador más importante para promover los factores de protección y aminorar el riesgo.

Así, la atención que se le brindó al niño por medio de los servicios psicoeducativos (modelo de atención), se convirtió desde el punto de vista de Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla (1997) en un mecanismo de protección, ya que resultó un mediador favorable para aminorar el riesgo, al fomentar estrategias de aprendizaje, estrategias de solución de problemas, hábitos de estudio, aprendizaje autorregulado, autorreflexión, autoevaluación, trabajo colaborativo entre los menores y padres de familia e influir de forma positiva en su autoestima; de la misma

forma, influyó en los contextos familiar y escolar, con el fin de apoyar al reconocimiento y estimulación del potencial de los niños.

Finalmente, otro de los objetivos del trabajo consistió en la elaboración de una escala para identificar la motivación intrínseca de escolares, de ésta se logró un avance importante, sin embargo aún no se encuentra completamente afinada, por ello se sugiere que antes de ser empleada se realice un análisis factorial confirmatorio para la misma.

Entre las limitaciones que se observaron durante la realización del presente trabajo, se encontraron como las más destacadas, la poca disponibilidad de tiempo para trabajar con las maestras de forma colaborativa; la disponibilidad de un lugar constante, en algunas ocasiones, para trabajar con los niños; cambios administrativos en la dirección, que en algún momento detuvieron el trabajo; poca participación de algunos padres de familia para con el trabajo con sus hijos, de hecho una mamá no permitió que se siguiera trabajando con su hijo, pues desde su punto de vista el niño se iba a atrasar en la escuela.

Como sugerencias para trabajos posteriores, se enfatiza el trabajo constante con padres y maestras para lograr mayor sensibilización por parte de estos, destacando la importancia del trabajo con los niños con aptitudes sobresalientes, y buscar espacios y tiempos para lograr un trabajo de mayor colaboración con maestras, orientado principalmente a las estrategias que pueden emplear para trabajar con niños que presentan aptitudes sobresalientes.

Conclusiones

A nivel gubernamental, se observó la carencia de un marco regulatorio en materia educativa que defina la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial para los niños con aptitudes sobresalientes; a nivel social, se identificó que las condiciones de pobreza en las que habitan los niños, la violencia y la drogadicción podrían ser factores que pongan en riesgo su desarrollo; a nivel educativo, resaltó la falta de información por parte de algunas maestras para identificar adecuadamente y dar respuesta a las necesidades educativas de los niños con aptitudes sobresalientes; a nivel familiar, también se observó la falta de

información de algunos padres acerca de la condición de sobresaliente de sus hijos, así como desintegración y violencia, y a nivel personal se observó un autoconcepto inadecuado cuando algunos niños se describieron como desobedientes y traviesos.

Sin embargo, es importante destacar que pese a éstas características adversas, también se encontraron algunos factores de protección, tales como, la disponibilidad de las maestras para trabajar con los niños; las redes de apoyo que se formaban entre la familia nuclear y la extensa; la percepción de las madres respecto a algunas características de sus hijos, como el que aprendieran más rápido que otros niños y el describirlos como líderes; y, por parte de los niños, que se percibían como queridos y protegidos por los miembros de su familia.

Ante tales hallazgos, es importante recordar que el desarrollo de cada niño se encuentra determinado por sus propias características y por las transiciones que se producen entre los distintos sistemas interactuantes en los que se desenvuelven (Bronfenbrenner, 1979). Por ello, el modelo de atención que se propuso se dirigió tanto al niño como a sus maestras de grupo regular y a sus padres, con el fin de fomentar mecanismos de protección que apoyaran el crecimiento y desarrollo de los menores.

De tal manera, se enfatiza la relevancia y necesidad de la detección y evaluación temprana al inicio de la vida escolar de los niños, para identificar habilidades, comportamientos y escenarios en los que se tendrá que intervenir a partir del diseño y aplicación de programas que fomenten el trabajo colaborativo, desde un enfoque de la psicología ecológica.

Así, se considera que la metodología y las técnicas empleadas resultaron efectivas, y que se logró cumplir con los objetivos establecidos, sin embargo es importante señalar que el trabajo con niños sobresalientes es muy escaso en nuestro país y por ello resulta importante impulsar estudios que conlleven a una mejor atención para esta población, ya que en la medida de diseñar un trabajo sistemático, dar seguimiento y atención a las necesidades de EE de estos niños, las ganancias sociales podrían ser trascendentales.

Referencias

- Acle, T. G., Roque, H. P. y Contreras, R. E. (2005). Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3 (1), 57-76. Recuperado el 22 de noviembre de 2005 URL, <http://www.rei.com>
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. Westport: Praeger.
- Alonso, J. y Benito, Y. (1992). “Intervención educativa en niños superdotados”. En Y. Benito, *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 219-250). Salamanca: Amarú.
- Álvarez, G. B. (2002). Estrategias cognitivas para alumnos de altas capacidades. Un estudio empírico: Programa DASE. *Bordon*, 54 (2 y 3), 341-358.
- Amate, R. J. (2003). Procedimiento para la evaluación de las estrategias de autorregulación durante el aprendizaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 19 – 42. Recuperado el 17 de junio de 2006 URL, <http://www.investigación-psicopedagogica.org/revista/>
- Beckeley, W. L. (1997). *Creating a classroom portfolio system. A guide to assist classroom teachers in kindergarten through eighth grade*. Iowa: Kendal Hunt.
- Bellak, L. y Sorel, B. S. (1988) *Test de apercepción infantil con figuras animales*. Buenos Aires: Paidós.
- Benito, M.Y. (2004, abril-junio). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado. *Educar*. Recuperado el 17 de junio de 2006 URL, <http://www.educar.jalisco.gob.mx>
- Blanco, V. M. (2001) *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España: cispraxis.

- Blanco, R., C. Ríos, y Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento
En: UNESCO (Ed). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago:
Trineo.
- Bloom, B. S. (1965). *Taxonomy of educational objectives*. Londres: Longman.
- Bordas, A. M. y Cabrera, R. F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas
en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 59 (218), 25-48.
- Borges, A. (2005) *Informe de resultados de Programa Integral para Altas Capacidades
(PIPAC)*. Material de trabajo no publicado. Registrado en Santa Cruz de Tenerife,
junio de 2005.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2005, julio) *Estilos e improntas
educativas de padres de niños superdotados*. Comunicación presentada en el 9th
European Congress of Psychology. Granada.
- Borlan, J.H. y Wright, L. (2000) Identifying and educating poor and under-represented gifted
students. En K. A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds)
International handbook of giftedness and talent, 141-155. Oxford: Elsevier
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental
perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños sobresalientes*. Barcelona: Herder
- Covarrubias, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas
sobresalientes de la zona norte de México*. Tesis de Maestría. México: Universidad
Autónoma de Tlaxcala.
- De Zubiría, S. J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*.
Colombia: Aula Abierta.
- Dettmer, P., Thurston, L. & Dyck, N. (2002). Consultation, collaboration and teamwork for
students with special needs. Boston: Allyn and Bacon.G
- Espriú, R. (1995) *El niño y la creatividad*. México: Trillas
- Esquivel, A. F., Heredia, A. C. y Lucio, G. E. (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*.
México: Manual Moderno.
- Forns, S. M. (1993) *Evaluación psicológica infantil*. España: Barcanova.

- Franco Justo, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fermentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *Relieve*, 10 (2) , 245-266. Recuperado el 24 de mayo de 2007 URL, http://www.uv.es/relieve/v10n2/relievv10n2_4.htm
- Freeman, J. (1988) *Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gargiulo, R. (2003). *Special education in contemporary society an introduction to exceptionalism*. USA: Thomson Learning
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Guevara-Niebla, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México:FCE
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1991). *Exceptional children. Introduction to special education*. New Jersey: Prentice-Hall
- Hammer, E. (1998) *Test proyectivos gráficos*. México: Paidós.
- Jadue, J. G., Galindo, M. A. y Navarro, N. L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 43-55.
- Jimménez, F. M. (1995). Modelos de intervención psicopedagógica con alumnos bien dotados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 215-231
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada*. Madrid: MEC.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1989). *Educating exceptional children. Children who are gifted and talented*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Centro de estudios y atención del niño y la mujer.
- Ley General de Educación (1993) México: Secretaría de Educación Pública
- López, C. M. (2002). *Estudio mito y realidad del niño sobredotado*. México: Trillas.

- Martínez, M. y Castelló, A. (2002) Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Coord) México: Psicología educativa.
- Mednick, S. A. (1963) The associative basics of the creative process. *Psychological Review*, 69, 202 – 232.
- Melgar, de G. M. (1994). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Mitjás, M. A. (1995). *Creatividad Personalidad y Educación*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación
- Mönks, F. (2003). *Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de respuesta*. Recuperado el 18 de marzo de 2006, URL. http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf
- Mönks, F. & Mason, E. (2000). “Developmental psychology and giftedness: theories and research”. En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE
- Papierno, P.B; Ceci, S.J; Makel, M.C y Williams, W.M. (2005) The nature and Nurture of Talent: A bioecological perspective on the ontogeny of exceptional abilities. *Journal for Education of the Gifted*, (28) 3-4, 312-332.
- Paris, S.G. & Ayres, L.. R. (1994) *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington: APA.
- Pérez, L.; Domínguez, P. Y Díaz, O. (1998): *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Madrid, MEC.
- Peters, W.A.M., Grager-Loidl, H. y Supplee, P. (2000) Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*, 609-620. Oxford: Elsevier
- Poftak, A. (1998). Technology and gifted education: A talk with Carol Wilson. *Technology and Learning*, 19(4), 14.
- Ramírez, R. (1996) *Modelos educativos Propuestas para el desarrollo de potenciales* [www.Document]. URL.<http://udg.mx/noty pub/rug/rug5/dossier5.html>
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. N.Y.: Creative Leading Press.

- Renzulli, J. (1996). *¿En qué consiste lo sobresaliente?* Recuperado el 18 de marzo de 2006, URL:[http://www.udg.mx/noty pub/rug/rug5/dossier5.html](http://www.udg.mx/noty%20pub/rug/rug5/dossier5.html)
- Renzulli, J. y Reis, S. (1997). "The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 136-154). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Romero G. E., Martínez G. G., Meléndez C. J. y Acle T. G. (2006, Octubre). Identificación del perfil del niño sobresaliente en un contexto de alta marginación. Documento presentado en el 2º Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, La Habana, Cuba.
- Roque, P. y Acle, T. G. (2006) *Entrevista para padres de familia*. Trabajo inédito.
- Ruiz, A. (1995). *Crisis, educación y poder en México*. México: Plaza y Valdés.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14 (8), 626-631.
- Sánchez, M. (1994) *Introducción a la educación especial* España: Complutense.
- Sattler, J. M. (2002). *Evaluación infantil*. México: El Manual Moderno.
- Schiever, S. y Maker, C. (1997). "Enrichment and acceleration: An overview and new directions". En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.
- Secretaría de Educación Pública (1998). *Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas. Siglo XXI. Servicios educativos en Iztapalapa*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Programa nacional de educación*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública (2001, diciembre, 31). Desarrolla educación especial. Capacidades y habilidades en niños y jóvenes. *Boletín 474*. Recuperado el 4 de diciembre de 2005, de <http://www.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2004) *Principales cifras. Ciclo escolar 2003-2004*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Proyecto: "una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes". Principales avances. Recuperado el 15 de noviembre de 2006 URL, <http://www.sep.gob.mx>

- Smutny, J. F., Walker, S. Y. y Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young gifted children in the regular classroom*. Minneapolis: free spirit.
- Southern, W., Jones, E. y Stanley, J. (1993). "Aceleration and enrichment: The context and development of program options". En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 387-409). Oxford: Pergamon Press.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swart, L. & Martin, W. (1997). *Applied ecological psychology for schools within communities*. New Jersey: Erlbaum.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo y A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, C. (1996). Los potenciales de talento más grandes del hombre. En: A. V. Dossier. *La atención a los niños más sobresalientes*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Taylor, R., & Sternberg, L. (1989). *Exceptional children. Integrating research and teaching*. New York : Spring Verlag.
- Torrance, P. (1966) Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle. *Biblioteca del educador contemporáneo, 27*, México: Paidós
- Torrance, P. (1972). *Torrance test of Creative Thinking. Directions manual and scoring guide. Figural test booklet A*. Scholastic testing Service, Inc: Bensenville, IL.
- UNESCO (1994, junio). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* París: Autor.
- UNESCO (2003). *Un desafío una visión. Documento conceptual*. París: Autor
- UNESCO (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago: Trineo.
- Valadez, M. y Bentancourt, J. (2004). La educación de niños con talento en México. En: UNESCO (Ed). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago: Trineo.
- Valera, C. C. y Plasencia, C. I. (2006). El proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la educación primaria. *Revista de Educación, 339*, 947-958.

- Wallace, B. (1988). *La educación de los más capaces: programas y recursos didácticos para la escuela*. Visor: Madrid.
- Wallach, M. A. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in children*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Wechsler, D. (1981). *WISC-R-Español. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar* [Manual]. México: El Manual Moderno
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn y Bacon.
- Zacatelco, R. F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. Tesis de doctorado. México: UNAM.
- Zavala B. M. A. y Rodríguez, G. J. L. (2004 abril a junio). El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual. *Educar*. Recuperado el 17 de junio de 2006 URL, <http://www.educar.jalisco.gob.mx>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Zorrilla F. M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional [Versión electrónica], *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2), pp. 114- 132.

Apéndices

Apéndice A

Programa para niños con aptitudes sobresalientes Estimulación de la creatividad y la autoevaluación.

Sesión 1.

Tema: Presentación e integración del grupo

Objetivo: Promover la integración del grupo como punto de partida de una buena convivencia entre los integrantes para favorecer un clima de respeto y armonía durante las sesiones de trabajo.

Material: de apoyo: Tablero con una manecilla giratoria al centro y el nombre de cada niño al rededor, lápices, gomas, colores, hojas blancas, hojas de block rayadas y cuestionarios sobre intereses impresos.

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzará saludando a los niños y preguntándoles ¿cómo se encuentran? y si ¿están contentos de asistir al taller?, después de escuchar sus comentarios se les hará saber la forma de trabajo indicando los aspectos generales de las sesiones, como lo son: días que nos vamos a reunir, horario, uso del cuaderno, materiales que se van a emplear, la forma en la que van a trabajar, la importancia de que cumplan con sus tareas, etc. Se les platicará que van a estar trabajando juntos cada sesión y que por ello es importante que se conozcan y se respeten.

Una vez establecido lo anterior es importante que cada niño se presente ante los demás y diga su nombre, intereses, pasatiempos, gustos y disgustos, para cubrir este aspecto, se les ayudará a los niños por medio de la siguiente actividad. Se le dirá al niño que vamos a hacer un juego en el que cada uno tiene que girar la manecilla que se encuentra en el centro

del tablero y si la manecilla cae en su nombre le corresponderá presentarse, cada niño tendrá su turno con el fin de que todos los que conformamos el equipo nos podamos presentar, si al niño le cuesta trabajo, la psicóloga comenzará presentándose, con el fin de modelar la actividad. Al terminar la presentación, se le entregará al niño un cuestionario impreso, el cual permitirá conocer sus intereses.

Posteriormente, se invitará a los niños a que describan, dibujen, creen una historia, imiten, inventen un juego, etc. de lo que a ellos les guste hacer para que después podamos tener una reunión y cada niño platique acerca de lo que hizo, comentando cómo lo hizo y cómo se siente acerca de lo que logro hacer. Durante esta actividad se pedirá a los demás participantes que escuchen atentamente al compañero que está hablando, enfatizando la importancia del respeto hacia los otros.

Por ello, será importante que consecutivamente se pida a los niños que en equipo elaboren las reglas de trabajo, creando así un contrato de comportamiento para las sesiones. Los niños en consenso escribirán las reglas en hojas de block, las cuales también contendrán la fecha del día y la firma del niño, enfatizando que este es un contrato y que al firmarlo se comprometen a cumplir todo lo que ahí se describió, el contrato se pegará en el cuaderno de tareas.

Finalmente se le dictará a los niños la tarea para la siguiente sesión, para ello se les pedirá que en una hoja limpia del cuaderno escriban la fecha y pongan como título la palabra “tarea” la cual consistirá en recortar de revistas, libros o monografías dibujos de animales salvajes, los cuales traerán la próxima sesión en una bolsita o en un sobre de papel. Se agradecerá a los niños su asistencia.

Sesión 2. Fluidez

Tema: Imaginando soluciones ambientales.

Objetivo: Promover la fluidez para que los niños aprendan a enfrentar los problemas desde un punto de vista de la posibilidad y la autoevaluación, a fin de que sean capaces de evaluar su propio trabajo.

Material de apoyo: Libros, revistas, lápices, gomas, colores, hojas blancas, recortes de animales en peligro de extinción, tijeras, pegamento, hojas de rotafolio y formato de autoevaluación.

Desarrollo de la actividad:

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles ¿cómo se encuentran?, ¿lograron hacer la tarea?, ¿les costó trabajo hacer la tarea?, se escucharán sus comentarios y posteriormente se les invitará a revisar algunos libros y revistas de animales que están en peligro de extinción, se les explicará que en esta sesión se va a platicar acerca de los animales en peligro de extinción, para comenzar la exposición del tema, a manera de lluvia de ideas se les preguntará si saben lo qué es que un animal esté en peligro de extinción y de acuerdo a sus comentarios se comenzará la explicación. Para ello será necesario que ya que hayan revisado los libros y revistas y en consenso escojan una especie animal en peligro de extinción que les

gustaría investigar en la sesión, se leerá acerca de las características de la especie y los factores que la ponen en peligro de extinción.

Una vez concluida la exposición del texto, se realizará una reunión entre los niños para generar la comprensión del tema la cual se estimulará a partir de preguntas como:

- * ¿Cuáles son las necesidades del animal?, ¿Cómo es su hábitat?, ¿Su comida?, ¿Su refugio?,
- * ¿Cuáles son las amenazas más grandes para su especie?
- * ¿Qué clases de amenazas ambientales sufren (ejemplo: contaminación, pérdida del hábitat)?

Posteriormente, se invitará a los niños a generar soluciones respecto a la problemática de la especie seleccionada (ideas para salvar a la especie animal). Para ello se estimulará a los niños mencionando lo siguiente: "Ahora que hemos analizado un poco el problema, imaginen que tienen el poder, el dinero, y a otras personas que les quieren ayudar a salvar a este animal. ¿Qué podrían hacer para ayudarlo? Otro recurso que se podrá emplear para ayudar a los niños a organizar sus ideas, es darles algunas oraciones que ellos puedan terminar:

- * La amenaza para esta especie es:
- * La especie está en peligro de extinción porque:
- * Si pudieran hacer algo en el mundo entero para ayudar a este animal, lo que harían sería:
- * Si pudieran decirles algo a las personas que están amenazando a esta especie, qué les dirían:

Si aún se requiere estimular más a los niños, se hará un ejercicio de imaginación. Se les pedirá que finjan ser el animal que escogieron; identificarse con el animal ayudará a los niños a comprender sus necesidades y problemas. Por ejemplo, decir a los niños: "Imaginen que son un lobo." Cuéntenos ¿Dónde viven?, ¿Cómo se sienten en su casa?, ¿Qué quieren como lobos?, etc. Posteriormente, se invitará a los niños a que dibujen una pintura, escriban un cuento o una carta a los seres humanos plasmando sus ideas para ayudar a salvar al animal que eligieron ser.

A continuación, en equipo se invitará a los niños a organizar un mural de grupo, el cual se colocará en un punto visible con el propósito de mostrarles la importancia de generar los medios para hacer consciente el problema. Los niños podrán dibujar, colorear, crear un collage, escribir un mensaje, crear un poema, etc., pensando en nuevas formas para mostrar las acciones humanas que perjudican a la especie y para desarrollar un mural que muestre la belleza y la singularidad de las especies en peligro de extinción. Durante este proceso, se motivarán las respuestas creativas de los niños que inciten a una investigación más profunda del tema, para encausarlos a que indaguen algo en respuesta al interés que muestren. Como tarea se pedirá a los niños que para la siguiente sesión consigan recortes de lagos, playas, ríos, etc.

Evaluación: Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz que podrán intercambiar al final del programa por algún premio.

Sesión 3. Fluidez

Tema: El agua y yo.

Objetivo: Promover la fluidez para que los niños aprendan a enfrentar los problemas desde un punto de vista de la posibilidad y la autoevaluación, a fin de que sean capaces de evaluar su propio trabajo.

Material de apoyo: Libros, revistas para recortar, imágenes que muestren la escasez del agua, lápices, gomas, colores, hojas blancas, tijeras, papeles de colores, acuarelas, gises de colores, pegamento, papel rotafolio y formato de autoevaluación.

Desarrollo de la actividad.

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles ¿cómo se encuentran?, ¿lograron hacer la tarea?, ¿les costó trabajo hacer la tarea?, se escucharán sus comentarios y posteriormente se les invitará a revisar algunos libros y revistas sobre el agua, como recurso natural no renovable, se les explicará que en esta sesión se va a platicar acerca de la importancia del agua para la vida, para comenzar la exposición del tema, a manera de lluvia de ideas se les preguntará para qué es útil el agua, sus ideas se escribirán en una hoja rotafolio y con base en sus comentarios se comenzará una breve explicación. Para ello será necesario que ya que vayan revisado los libros y revistas, para que posteriormente se genere una breve discusión y los niños puedan pensar y exponer muchas soluciones para el cuidado del agua.

Si se requiere estimular a los niños, se hará un ejercicio de imaginación. Se les pedirá que imaginen que son el agua y describirán cuáles son los peligros que los amenazan y las alternativas de solución. Posteriormente, se invitará a los niños a que realicen una pintura, escriban un cuento, una carta, un collage, un poema, un modelado, una canción, etc., para plasmar sus ideas.

A continuación, en equipo se invitará a los niños a elegir la problemática que consideren más importante y la solución más viable para organizar un mural de grupo, el cual se colocará en un punto visible con el propósito de mostrarles la importancia de generar los medios para hacer consciente el problema. Los niños podrán dibujar, colorear, crear un collage, escribir un mensaje, crear un poema, etc., pensando en nuevas formas para mostrar las acciones humanas que ocasionan la escasez del agua. Durante este proceso, se motivarán las respuestas creativas de los niños que inciten a una investigación más profunda del tema, para encausarlos a que indaguen algo en respuesta al interés que muestren. Como tarea se pedirá a los niños que para la siguiente sesión consigan recortes de lugares contaminados.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz.

Sesión 4. Fluidez

Tema: La contaminación ambiental.

Objetivo: Promover la fluidez para que los niños aprendan a enfrentar los problemas desde un punto de vista de la posibilidad y la autoevaluación, a fin de que sean capaces de evaluar su propio trabajo.

Material de apoyo: Libros, revistas para recortar, recortes que muestren la contaminación del suelo, agua, aire, etc., lápices, gomas, colores, hojas blancas, tijeras, acuarelas, pegamento, papel rotafolio y formato de autoevaluación.

Desarrollo de la actividad.

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles ¿cómo se encuentran?, ¿lograron hacer la tarea?, ¿les costó trabajo hacer la tarea?, se escucharán sus comentarios y posteriormente se les invitará a revisar algunos libros y revistas de la contaminación ambiental, se les explicará que en esta sesión se va a platicar acerca de la contaminación, para comenzar la exposición del tema, a manera de lluvia de ideas se les preguntará si saben lo qué es la contaminación ambiental, sus ideas se escribirán en una hoja rotafolio y con base en sus comentarios se comenzará la explicación. Para ello será necesario que ya que vayan revisado los libros y revistas, para que posteriormente se genere una breve discusión y los niños puedan pensar y exponer muchas soluciones para combatir la contaminación ambiental.

Si se requiere estimular a los niños, se hará un ejercicio de imaginación. Se les pedirá que imaginen que son el planeta tierra y describirán cuáles son los peligros que los amenazan y las alternativas de solución. Posteriormente, se invitará a los niños a que realicen una pintura, escriban un cuento, una carta, un collage, un poema, un modelado, una canción, etc., para plasmar sus ideas.

A continuación, en equipo se invitará a los niños a elegir la problemática que consideren más importante y la solución más viable para organizar un mural de grupo, el cual se colocará en un punto visible con el propósito de mostrarles la importancia de generar los medios para hacer consciente el problema. Los niños podrán dibujar, colorear, crear un collage, escribir un mensaje, crear un poema, etc., pensando en nuevas formas para mostrar las acciones humanas que perjudican al medio. Durante este proceso, se motivarán las respuestas creativas de los niños que inciten a una investigación más profunda del tema, para encausarlos a que indaguen en respuesta al interés que tienen. Como tarea se pedirá a los niños que para la siguiente sesión consigan recortes de las culturas prehispánicas.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz.

Sesión 5. Flexibilidad

Tema: Creando una historias alterna.

Objetivo: Promover la flexibilidad, a fin de que los niños sean capaces de generar soluciones alternas a un problema dado y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio trabajo.

Material de apoyo: Libros, revistas, lápices, gomas, colores, hojas blancas, recortes, tijeras, pegamento, barras de plastilina, hojas de rotafolio y formato de autoevaluación.

Desarrollo de la actividad.

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles: ¿cómo se encuentran?, ¿lograron hacer la tarea?, ¿alguien les ayudó?, se escucharán sus comentarios y posteriormente se les invitará a revisar algunos libros y revistas de acontecimientos históricos, se les explicará que en esta sesión se va a platicar acerca de algún hecho histórico, como nos encontramos en el mes de octubre fecha del descubrimiento de América, se hablará acerca de este acontecimiento, para ello se comenzará la exposición del tema. A manera de lluvia de ideas se les preguntará a los niños qué saben acerca de ese hecho histórico, y si ellos saben quienes habitaban en México antes de la llegada de Cristóbal Colón, de acuerdo a sus comentarios se comenzará la explicación de la cultura Azteca.

Se les leerá a los niños un cuento de lo que representaba la cultura Azteca, mostrándoles las fotografías y paisajes del libro, para que los niños identifiquen el vestuario, objetos utilizados, utensilios de trabajo, paisajes, construcciones, forma de vida, etc., representativos de la cultura. Con la finalidad de que posteriormente, se pueda generar una discusión del tema, que conlleve a la comprensión del mismo, ésta discusión se estimulará a partir de preguntas como:

- * ¿Qué creen que hubiera ocurrido si Cristóbal Colón no hubiera descubierto América?.
- * ¿Qué hubieras hecho tú, si hubieras vivido en esa cultura durante ese tiempo?
- * ¿Quién elegirías ser?
- * ¿Qué ocurrió en el pasado para tú ahora vivas bien?

A continuación, se les pedirá a los niños que cierren sus ojos e imaginen que formaron parte de esa cultura, que nacieron dentro de esa cultura y que sus padres con ayuda del sacerdote escogieron sus nombres. Lo importante en este ejercicio de imaginación es que los niños imaginen "Lo que podría haber sido"; más que, "lo que fue". Para estimular a los niños se les dirá imagina:

- * ¿Cómo hubiera sido tu vida si hubieras nacido dentro de la cultura azteca?
 - * ¿Qué cosas hubieras hecho al vivir con ellos?, ¿Qué problemas hubieras enfrentado?
 - * ¿A qué hubieras jugado?
-

* ¿Qué personaje hubieras sido, un emperador un guerrero?, ¿Cómo hubiera sido tu vestuario?

* ¿Qué hubieras comido?, ¿Dónde hubieras dormido?

Al finalizar el ejercicio de imaginación se invitará a los niños a plasmar sus ideas realizando una pintura, haciendo un modelado con plastilina, escribiendo un cuento o una carta acerca de lo que experimentaron al imaginarse como parte de la historia.

Posteriormente, se invitará a los niños a organizar un mural de grupo, el cual se colocará en un punto visible con el propósito de mostrar a los niños la importancia de generar los medios para hacer consciente el problema. Los niños podrán dibujar, colorear, crear un collage, escribir un mensaje, etc., pensando e imaginando en formas alternas ¿Qué hubiera pasado si ellos hubieran vivido en esa época?, ¿Cómo sería la vida actual si los hechos históricos no hubieran ocurrido tal cual?, etc. Durante este proceso, se motivarán las respuestas creativas de los niños que inciten a una investigación más profunda del tema y como tarea se les pedirá que consigan una imagen del sistema solar.

Evaluación

Los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz.

Sesión 6. Flexibilidad

Tema: Mi vida en otro planeta.

Objetivo: Promover la flexibilidad, a fin de que los niños sean capaces de generar soluciones alternas a un problema dado y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio trabajo.

Material de apoyo: Libros, revistas, lápices, gomas, colores, hojas blancas, cartulina, acuarelas, crayolas, tijeras, pegamento, papel rotafolio y formato de autoevaluación

Desarrollo de la actividad.

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles: ¿cómo se encuentran?, ¿lograron hacer la tarea?, ¿alguien les ayudó?, se escucharán sus comentarios y posteriormente se les invitará a revisar algunos libros y revistas sobre el planeta tierra, se les explicará que en esta sesión se va a platicar acerca de la vida nuestro planeta.

Se leerá un cuento sobre un circo que llega del planeta Marte y a partir de éste, se estimulará a los niños a pensar: cómo sería su vida en otro planeta, para ayudar a los niños durante este proceso se les entregará una hoja con frases incompletas y se les invitará a que imaginen y completen las oraciones que hacen referencia a su vida en otro planeta.

* Me llamo

* vivo en un lugar llamado

* mi piel es de color

* tengo pelo color

* El lugar donde vivo es:

Al finalizar el ejercicio de imaginación se invitará a los niños a plasmar sus ideas realizando una pintura, haciendo un modelado con plastilina, escribiendo un cuento o una carta acerca de lo que experimentaron al imaginarse en otro planeta.

Posteriormente, se invitará a los niños a organizar un mural de grupo, el cual se colocará en un punto visible con el propósito de mostrarles a otros la importancia de generar los medios para conservar el lugar donde vivimos. Los niños podrán dibujar, colorear, crear un collage, escribir un mensaje, etc., pensando e imaginando en formas alternas para cuidar nuestro planeta.

Como tarea, se pedirá a los niños que para la próxima sesión entrevisten a algún miembro de su familia, con el fin de conocer lo que saben acerca de la historia de su comunidad. Las entrevistas se leerán y discutirán durante la próxima sesión.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz.

Sesión 7. Flexibilidad

Tema: Historia de mi comunidad

Objetivo: Promover la flexibilidad, a fin de que los niños sean capaces de generar soluciones alternas a un problema dado y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio trabajo.

Material de apoyo: Libros, revistas, lápices, gomas, colores, hojas blancas, tijeras, pegamento, papel rotafolio, breve semblanza de la historia de Iztapalapa y formato de autoevaluación

Desarrollo de la actividad.

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles: ¿cómo se encuentran?, ¿lograron hacer la tarea?, ¿a quién lograron entrevistar?. Posteriormente se les describirá de qué se tratará la sesión y se les preguntará qué saben ellos del pasado de su comunidad para que respondan a manera de lluvia de ideas. Sus ideas se irán anotando en un lugar visible. Enseguida se les invitará a leer las entrevistas que realizaron como parte de la tarea a algún familiar.

Posteriormente, leerán en voz alta una breve semblanza de la historia de su comunidad, con el fin de conocer más, acerca de su historia, comparar el pasado con el futuro y describir los principales problemas que enfrentan.

Después, se invitará a los niños a que imaginen una comunidad distinta y a proponer soluciones a los problemas que enfrentan, se les pedirá que elijan la propuesta más viable y plasmen sus ideas en dibujos, cartas, collage, anuncios, etc.

A continuación, se invitará a los niños a que en equipo elijan la mejor propuesta y elaboren un medio (visual, escrito, representado, etc.) para representar su idea y mostrarla a otras personas.

Como tarea se les pedirá a los niños que con ayuda de alguno de sus papás escriban una breve autobiografía en su cuaderno y describan sus fortalezas y debilidades.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz que podrán intercambiar al final del programa por algún premio.

Sesión 8. Flexibilidad

Tema: Mi historia personal.

Objetivo: Promover la flexibilidad, a fin de que los niños sean capaces de generar soluciones alternas a un problema dado y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio trabajo.

Material de apoyo: Lápices, gomas, colores, pinturas digitales, hojas blancas, tijeras, pegamento, papel craf, rotafolio y formato de autoevaluación.

Desarrollo de la actividad.

La sesión iniciará saludando a los niños y platicando con ellos acerca de cómo les fue en la semana, se les preguntará quién realizó la tarea y con base en ello se registrará una carita feliz en una cartulina frente al nombre de cada niño. Posteriormente se les describirá de qué se tratará la sesión y se les pedirá que en voz alta lean la autobiografía que escribieron. En una hoja rotafolio se irán anotando las fortalezas y debilidades de cada niño según las vayan describiendo. Se invitará a los niños a revisar algunos libros del cuerpo humano para conversar con ellos acerca de la historia de una persona desde que nace hasta que muere y explicarles que todos somos diferentes; se escucharán sus comentarios.

Después, se les invitará a imaginar cómo sería su vida si logran superar sus dificultades, imaginarse que un día ya nada les cuesta trabajo. Los niños describirán cómo le hicieron para superar sus dificultades y se les pedirá que entre todos propongan alternativas de solución para cada problema. Se les invitará a que elijan la propuesta más viable y plasmen sus ideas en dibujos, cartas, collage, anuncios, etc.

A continuación, se invitará a los niños a que en equipo elijan la mejor propuesta y elaboren un medio (visual, escrito, representado, etc.) para representar su idea y mostrarla a otras personas.

Como tarea, se pedirá a los niños que para la próxima sesión entrevisten a algún miembro de su familia, con el fin de conocer sus raíces culturales. Las entrevistas se leerán y discutirán durante la próxima sesión.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz que podrán intercambiar al final del programa por algún premio.

Sesión 9. Originalidad

Tema: Recreando mi cultura I

Objetivo: Promover la originalidad, a fin de que los niños sean capaces de crear un producto novedoso a partir de ideas ingeniosas y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio trabajo.

Material de apoyo: Libros, revistas, lápices, gomas, colores, hojas blancas, recortes, tijeras, pegamento, listones de colores delgados, aguja canevá, hojas de rotafolio, mapa de la República mexicana tamaño rotafolio, plumones de colores, diccionario y formato de autoevaluación .

Desarrollo de la actividad.

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles: ¿cómo se encuentran?, ¿lograron hacer la tarea?, ¿les costó trabajo hacer la tarea?, ¿A quién lograron entrevistar?, se escucharán sus comentarios y posteriormente se les invitará a construir un diálogo, del cual se sustraerán las ideas más relevantes y se invitará a cada niño a que pasen a escribirlas en una hoja de papel rotafolio. Durante este proceso, se les guiará para que escriba correctamente sus ideas usando la forma gramatical: sujeto, verbo y complemento; también se observará y corregirá la ortografía.

Posteriormente, con base en las ideas extraídas, en un mapa tamaño rotafolio se marcarán los estados de dónde son originarios sus familiares, para que a continuación se estimule la investigación de las características de los estados, para ello revisarán algunos libros y se expondrá acerca de su clima, geografía, suelo, actividades culturales, tradiciones, actividades económicas, etc.; con el fin de describir a los niños la abundancia y diversidad de su propia herencia cultural. Después de trabajar con el mapa, se invitará a los niños a diseñar un *libro de cuentos* (ofreciendo las alternativas de dibujar, pintar, hacer algún collage) que narre las raíces culturales de su familia; por ejemplo: ¿Cómo estaban emparentadas las personas del pueblo?, ¿Qué trabajos realizaron sus antepasados, ¿Cómo y por qué cambió la vida para la familia?. Para ayudar al niño a organizar sus ideas se sugiere:

- * Seleccionar la idea principal.
- * Pensar en una serie de palabras que ayuden a expresar esa idea.
- * Anotar las palabras que se consideran más adecuadas.
- * Organizar las oraciones por el sujeto verbo y complemento

Una vez que los niños hayan concluido su trabajo, éstos se compartirán con los otros niños del grupo, motivándolos a observar los distintos trabajos y a compartir sus ideas y

puntos de vista.

Como tarea los niños terminarán sus libros en casa con ayuda de algún miembro de su familia.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz que podrán intercambiar al final del programa por algún premio.

Sesión 10. Originalidad

Tema: Recreando mi cultura II

Objetivo: Promover la originalidad, a fin de que los niños sean capaces de crear un producto novedoso a partir de ideas ingeniosas y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio trabajo

Material de apoyo: Lápices, gomas, colores, hojas blancas, recortes, tijeras, pegamento, hojas de rotafolio, masa de colores, plumones, cajas de diferentes tamaños, cilindros de cartón, pinturas acrílicas, hojas de colores, el cuento que lograron elaborar y formato de autoevaluación.

Desarrollo de la actividad

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles: ¿cómo se encuentran?, ¿trajeron su tarea?, ¿les comentaron algo en casa respecto a su libro?, se escucharán sus comentarios y posteriormente se les invitará a observar los trabajos de los demás compañeros y construir un diálogo con base en sus opiniones. Se les explicará que en esta ocasión el trabajo consistirá en crear una cultura ficticia (algo que no es real), y que para ello pueden usar los materiales disponibles, podrán hacer algún modelo, dibujo, letrero, una pequeña simulación, etc.. Se comenzará este proceso animando a los niños a pensar qué valoran de ellos mismos y de su cultura, para ello, se emplearán las siguientes preguntas:

- * ¿Qué clase de mundo crearían si tuvieran el poder de hacerlo?
 - * ¿Qué nombre le pondrían a su mundo?
 - * ¿Qué comportamientos permitirían que tuvieran los niños? y ¿los adultos?.
 - * ¿Cuáles serían los días más importantes que festejarían?
 - * ¿Qué idioma hablarían?
 - * ¿Qué ropa llevarían las personas?
 - * ¿Qué clase de clima y geografía tendría su mundo?
 - * ¿Cómo serían las casas y los edificios?
 - * ¿Cómo sería el transporte?
-

-
- * ¿Qué clases de trabajos tendría la gente?
 - * ¿Qué comida habría?

Los niños podrán elegir un solo tema, por ejemplo crear un medio de transporte ficticio, una vivienda, vestuario, un ambiente, etc. Se motivarán las ideas creativas y se observará su trabajo, tratando de dar retroalimentación y difundir el entusiasmo en los niños.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz que podrán intercambiar al final del programa por algún premio.

Sesión 11. Originalidad

Tema: Creando reglas para una mejor convivencia en casa y la escuela.

Objetivo: Promover la originalidad, a fin de que los niños sean capaces de crear un producto novedoso a partir de ideas ingeniosas y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio trabajo

Material de apoyo: Fotografías que muestren una buena convivencia y mala convivencia, lápices, gomas, colores, pinturas, hojas blancas, tijeras, pegamento, cartulina, papel rotafolio y formato de autoevaluación

Desarrollo de la actividad

La sesión iniciará saludando a los niños y platicando con ellos acerca de cómo les fue en la semana, se les preguntará quién realizó la tarea y con base en ello se registrará una carita feliz en una cartulina frente al nombre de cada niño. Posteriormente se les describirá de qué se tratará la sesión y se les pedirá que a manera de lluvia de ideas expresen qué es lo que tenemos que hacer para convivir con otros, después se les pedirá que escriban sus ideas y las lean en voz alta.

Enseguida se invitará a los niños a revisar algunas imágenes que representen una buena convivencia y una mala convivencia (peleas), y a pensar en las cosas que más les agrada hacer para llevarse bien con otros e imaginar algunas ideas novedosas para mejorar la convivencia.

Se les invitará a que elijan la propuesta más viable y plasmen sus ideas en dibujos, cartas, collage, anuncios, etc.

A continuación, se invitará a los niños a que en equipo elijan la propuesta más novedosa y elaboren un medio (visual, escrito, representado, etc.) para representar su idea y mostrarla a otras personas.

Como tarea, se les pedirá a los niños que en sus cuadernos describan brevemente cómo le hacen para estudiar.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz que podrán intercambiar al final del programa por algún premio.

Sesión 12. Originalidad

Tema: Ideando estrategias para la colaboración en el estudio.

Objetivo: Promover la originalidad, a fin de que los niños sean capaces de crear un producto novedoso a partir de ideas ingeniosas y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio trabajo

Material de apoyo: Lápices, gomas, colores, pinturas digitales, hojas blancas, tijeras, pegamento, papel craf, rotafolio y formato de autoevaluación.

Desarrollo de la actividad

Saludar a los niños y platicar con ellos acerca de cómo les fue en la semana, preguntarles quién realizó la tarea y con base en ello registrar una carita feliz o una triste en una cartulina frente al nombre de cada niño. Posteriormente se les describirá de qué se tratará la sesión y se les pedirá que a manera de lluvia de ideas describan qué es lo que hacen ellos para estudiar, se les pedirá que lean lo que escribieron en sus cuadernos, sus ideas se irán anotando en un lugar visible.

Se invitará a los niños a revisar en libros y revistas algunas estrategias que pueden emplear con ayuda de sus papás, hermanos o compañeros para estudiar. Después, se les invitará a pensar en aquella estrategia que les funciona más en el estudio e imaginar algunas ideas novedosas para mejorarla.

Se les invitará a que elijan la propuesta más viable y plasmen sus ideas en dibujos, cartas, collage, anuncios, etc.

A continuación, se invitará a los niños a que en equipo elijan la propuesta más novedosa y elaboren un medio (visual, escrito, representado, etc.) para representar su idea y mostrarla a otras personas.

Como tarea para casa, se le pedirá al niño que con ayuda de alguno de sus papás y compañeros de clases observen y dibujen en su cuaderno los símbolos que se encuentran a su alrededor, así como su significado.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz que podrán intercambiar al final del programa por algún premio.

Sesión 13. Originalidad

Tema: Descubriendo e inventando símbolos

Objetivo: Promover la originalidad, a fin de que los niños sean capaces de crear un producto novedoso a partir de ideas ingeniosas y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio trabajo

Material de apoyo: Revistas, libros o folletos que muestren distintos símbolos, lápices, gomas, colores, pinturas, hojas blancas, tijeras, pegamento, cartulina, papel rotafolio y formato de autoevaluación

Desarrollo de la actividad

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles: ¿cómo se encuentran?, ¿trajeron su tarea?, se escucharán sus comentarios y posteriormente se les describirá de qué se tratará la sesión y se les pedirá que muestren los símbolos que dibujaron en sus cuadernos y nos platiquen sus significados.

Se invitará a los niños a observar otros símbolos de revistas y libros y a platicar acerca de su significado y la importancia de que estén presentes.

Después, se les invitará a pensar en alguna idea que les gustaría expresar e imaginar cómo podrían representar esa idea en un símbolo

Se les invitará a que plasmen sus ideas en dibujos o modelados con plastilina y que expliquen el significado de su idea. A continuación, se invitará a los niños a que en equipo diseñen un collage con los símbolos que lograron diseñar.

Posteriormente se les preguntará a los niños acerca de un problema que se genera a partir de los símbolos, se les pedirá que diseñen estrategias de solución para el problema dado y que en equipo elijan la solución más viable y la plasmen en un medio de comunicación (cartel dibujo, modelado, carta, etc.)

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión y los que hayan cumplido con su tarea recibirán una carita feliz que podrán intercambiar al final del programa por algún premio.

Sesión 14. Elaboración

Tema: Recreando parte de mi cultura I (sesión individual)

Objetivo: Estimular la elaboración para que los niños agreguen mayor número de ideas a sus trabajos y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio desempeño.

Material de apoyo: Lápices, gomas, colores, hojas blancas, recortes, tijeras, pegamento, hojas de rotafolio, barras de plastilina, masa de colores, plumones de colores, cajas de diferentes tamaños, cilindros de cartón, botones grandes de colores, pinturas

acrílicas, hojas de colores y formato de autoevaluación

Desarrollo de la actividad.

Se iniciará la sesión saludando a los niños y platicando con ellos acerca de cómo les fue en la semana. Posteriormente, se les explicará que en esta ocasión el trabajo consistirá en recrear parte de la cultura, elaborando un producto ficticio (algo que no es real). Se comenzará este proceso animando a los niños a pensar qué valoran de ellos mismos y de su cultura. Sus ideas se anotarán en una hoja tamaño rotafolio, para que todos las puedan observar.

Cada niño elegirá un tema, por ejemplo crear un medio de transporte ficticio, una vivienda, vestuario, normas y reglas para convivir, medios para proteger el ambiente, etc. Se motivarán las ideas creativas y se observará su trabajo, tratando de dar retroalimentación y difundir el entusiasmo en los niños.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión.

Sesión 15. Elaboración

Tema: Recreando parte de mi cultura II (sesión individual)

Objetivo: Estimular la elaboración para que los niños agreguen mayor número de ideas a sus trabajos y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio desempeño.

Material de apoyo: Lápices, gomas, colores, hojas blancas, recortes, tijeras, pegamento, hojas de rotafolio, barras de plastilina, masa de colores, plumones de colores, cajas de diferentes tamaños, cilindros de cartón, botones grandes de colores, pinturas acrílicas, hojas de colores y formato de autoevaluación

Desarrollo de la actividad.

Se iniciará la sesión saludando a los niños y platicando con ellos acerca de cómo les fue en la semana. Posteriormente, se les explicará que en esta ocasión el trabajo consistirá en recrear parte de la cultura, elaborando un producto ficticio (algo que no es real). Se comenzará este proceso animando a los niños a pensar qué valoran de ellos mismos y de su cultura. Sus ideas se anotarán en una hoja tamaño rotafolio, para que todos las puedan observar.

Cada niño elegirá un tema, por ejemplo crear un medio de transporte ficticio, una vivienda, vestuario, normas y reglas para convivir, medios para proteger el ambiente, etc. Se motivarán las ideas creativas y se observará su trabajo, tratando de dar retroalimentación y difundir el entusiasmo en los niños.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión.

Sesión 16. Elaboración

Tema: Recreando parte de mi cultura II (sesión grupal)

Objetivo: Estimular la elaboración para que los niños agreguen mayor número de ideas a sus trabajos y la autoevaluación, para que aprendan a evaluar su propio desempeño.

Material de apoyo: Lápices, gomas, colores, hojas blancas, recortes, tijeras, pegamento, hojas de rotafolio, barras de plastilina, masa de colores, plumones de colores, cajas de diferentes tamaños, cilindros de cartón, botones grandes de colores, pinturas acrílicas, hojas de colores y formato de autoevaluación

Desarrollo de la actividad.

Se iniciará la sesión saludando a los niños y platicando con ellos acerca de cómo les fue en la semana. Posteriormente, se les explicará que en esta ocasión trabajarán en equipo para recrear parte de la cultura, elaborando un producto ficticio (algo que no es real). Se comenzará este proceso animando a los niños a pensar qué valoran de ellos mismos y de su cultura. Sus ideas se anotarán en una hoja tamaño rotafolio, para que todos las puedan observar. En equipo, se elegirá un tema, por ejemplo: crear un medio de transporte ficticio, una vivienda, vestuario, normas y reglas para convivir, medios para proteger el ambiente, etc.

Se motivarán las ideas creativas y se observará su trabajo, tratando de dar retroalimentación y difundir el entusiasmo en los niños.

Evaluación

Finalmente, los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión.

Sesión 17. Evaluación

Tema: Autoevaluación (sesión individual)

Objetivo: Promover la evaluación para que los niños sean capaces de emitir juicios de valor a su propio trabajo.

Material de apoyo: Lápices, gomas, colores, hojas blancas, prueba de pensamiento creativo de Torrance (1972), portafolios y formato de autoevaluación.

Desarrollo de la actividad.

La sesión iniciará saludando a los niños y preguntándoles: ¿cómo les ha ido?, se escucharán sus comentarios y se tratará de construir un diálogo con ellos, a partir de sus

anécdotas. Posteriormente, se les explicará que esta sesión se les entregará un cuadernillo (prueba de creatividad) en el que tendrán que hacer algunos dibujos, pero que es muy importante que atiendan a las instrucciones que les voy a ir dando. Una vez que hayan concluido la prueba, se les repartirán los trabajos que se han ido acumulando durante cada sesión en sus portafolios, y se les invitará a que elijan el trabajo que más les haya gustado, deberán revisar todos sus trabajos y elegir uno, los demás los volverán a colocar en sus portafolios.

A partir del trabajo seleccionado se invitará a cada uno de los niños a reflexionar y valorar de manera constructiva su propio trabajo. En este punto, se incitará la autoevaluación del trabajo de la siguiente manera: ¿Consideras que este trabajo que desarrollaste es el mejor que has hecho?, ¿Si tendrías que hacerle algunos cambios, cuáles serían?, ¿cuáles son los aportes de tú trabajo?, ¿Ese trabajo que elegiste, en qué podría ayudar a otros niños o adultos? Será importante no juzgar el trabajo de los estudiantes, más que eso, se permitirá que sean ellos los que evalúen su propio trabajo. Las ideas se escribirán en forma de lluvia de ideas, para fomentar el diálogo, la autocrítica y ayudar a los estudiantes a ver nuevas posibilidades para su trabajo. También, se invitará a los niños a platicar con el grupo acerca de su trabajo y compartir los diferentes puntos de vista con respecto a la evaluación del mismo, analizando en equipo los distintos trabajos.

Evaluación.

Los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación de sesión.

Sesión 18. Evaluación

Tema: Autoevaluación y trabajo cooperativo con padres.

Objetivo: Promover la evaluación para que los niños en colaboración con sus padres sean capaces de emitir juicios de valor a su propio trabajo.

Material de apoyo: Lápices, gomas, colores, hojas blancas, portafolios y formato de autoevaluación del portafolio

Desarrollo de la actividad.

La sesión iniciará saludando a los niños y papás y preguntándoles: ¿cómo les ha ido?, se escucharán sus comentarios y se tratará de construir un diálogo con ellos, a partir de sus anécdotas. Posteriormente, se les explicará que en esta sesión trabajaran con ayuda de sus papás, se les entregará su portafolio, el cual contienen todos los trabajos que se han ido acumulando durante los dos años, y se les invitará a los padres que apoyen a sus hijos para ir realizando las actividades contenidas en el cuestionario e ir respondiendo al mismo. Se recordará a los papás que es importante no juzgar el trabajo de los niños, más que eso, se deberá permitir que sean ellos los que evalúen su propio trabajo.

Se irá pasando con cada pareja de padre e hijo, con el fin de retroalimentar el trabajo y conversar respecto a las dudas que vayan surgiendo. Se hará énfasis en la importancia de la evaluación y se pedirá a los padres que si es posible sigan practicando este tipo de ejercicios

en casa, también se ejemplificará como pueden extrapolarlo a otros contextos para que el niño aprenda a autorregularse, por ejemplo cuando se comporta mal.

Evaluación.

Los niños autoevaluarán su aprendizaje, respondiendo al cuestionario de autoevaluación del portafolio.

Apéndice B

Taller para Padres de niños con aptitudes sobresalientes

Sesión 1. ¿Mi hijo es un niño con potencial sobresaliente?

Objetivo

Que los padres conozcan las características de un niño con potencial sobresaliente

Material de apoyo

Hojas blancas, lápices, crayolas, colores y trípticos

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzará saludando a los padres de familia y dándoles las gracias por su asistencia al taller. Posteriormente, se les invitará a presentarse con los otros asistentes y comentar cuál es su interés en el taller y por qué decidieron asistir. Se extraerán algunas ideas de ésta presentación y se irán escribiendo en un pizarrón, a partir de estos puntos, se hará un breve análisis y se comenzará con la exposición del tema.

Se les recordará a los padres de familia que todos tienen algo en común, que es un hijo(a) con aptitudes sobresalientes, se les explicará de qué esto; se describirán las características de los niños con potencial sobresaliente y se recomendarán algunas estrategias que pueden emplear para satisfacer las necesidades de educación especial de sus hijos. Es importante que en esta fase del taller los papás no se queden con ninguna duda, para ello será necesario escuchar sus dudas, comentarios y opiniones.

Al finalizar la exposición del tema, se les pedirá a los padres de familia que hagan un ejercicio, el cual consistirá en dibujar con la mano que no es la dominante cualquier cosa que

elijan y al finalizar su creación escriban su nombre, se dará un tiempo breve de 10 min. para esta actividad, después se les preguntará qué experimentaron al realizar esta tarea, se escucharán sus comentarios y al final se les recordará que así como a ellos se les dificultó el ejercicio, a los niños también se les dificultan algunas actividades y aunque son niños muy inteligentes, en ocasiones requieren tanta ayuda como los otros niños.

Finalmente se les entregará a los papás un tríptico con las ideas más sobresalientes del taller y se realizará la evaluación del mismo.

Evaluación.

Se les pedirá a los padres de familia que en una hoja limpia escriban sus impresiones del taller, qué les pareció éste y algunos otros temas que deseen se aborden en las siguientes sesiones.

Sesión 2. ¿Cómo orientar al niño con aptitudes sobresalientes?.

Objetivo

Exponer algunas estrategias y brindar un espacio de reflexión sobre la orientación educativa a niños con aptitudes sobresalientes, a fin de brindar apoyo y orientación a los padres de familia.

Material de apoyo

Láminas con la información del tema, hojas con ejemplos de ejercicios y actividades para niños con aptitudes sobresalientes, sobre de plástico, hojas blancas, lápices, marcadores, trípticos y formatos de evaluación de la sesión.

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzará saludando a los padres de familia y dándoles las gracias por su asistencia al taller. Posteriormente, se incitará una breve plática, respecto a sus experiencias como padres de niños con aptitudes sobresalientes, para darles la oportunidad de identificarse y familiarizarse con las situaciones que se presentan en otras familias. Enseguida se les explicará la dinámica de la sesión, la cual consistirá en la presentación del tema y la participación constante de éstos para que al finalizar se habrá un espacio para dar oportunidad a las preguntas y reflexiones por parte de los participantes. También se les dirá que al concluir la sesión se entregará el cuestionario para la evaluación de ésta. Una vez puntualizada esta descripción, se preguntará si hay algún comentario y se dará inicio al desarrollo del tema.

Para comenzar el desarrollo del tema, se les preguntará a los papás a manera de lluvia de ideas qué es lo que ellos han observado en sus hijos con respecto a su aprendizaje, sus comentarios se irán anotando en un lugar visible y a partir de éstos, se mencionará que hay dos características comunes que distinguen a los niños con aptitudes sobresalientes: 1). Aprenden más rápidamente y 2). Son capaces de entender temas de mayor dificultad y aprender más cosas que los niños de su edad. Posteriormente, se les dirá que para que los niños aprendan es importante motivarlos, diseñando actividades que representen retos; establecer una disciplina cordial con ellos y escuchar sus comentarios y puntos de vista. Enseguida, se presentarán

algunas estrategias educativas que pueden ser útiles para orientar a sus hijos y se les entregará un sobre de plástico con ejemplos de ejercicios y actividades que se pueden instrumentar durante los tiempos libres de los niños y que les ayudan a ejercitar su inteligencia (crucigramas, ejercicios de fluidez, percepción, etc.). Al concluir el desarrollo del tema se abrirá un espacio para que los participantes puedan manifestar sus dudas, reflexiones y puedan compartir sus experiencias como padres de niños con aptitudes sobresalientes.

Una vez concluida la sesión de preguntas, se les hará entrega a los participantes de un tríptico, el cual contendrá las ideas más destacadas de la sesión y se les entregará un cuestionario para evaluar la misma.

Evaluación.

Se les pedirá a los padres de familia que llenen un cuestionario con el objetivo de recopilar las opiniones, expectativas, reflexiones y retroalimentación de los participantes con respecto a la presentación y exposición del tema.

Sesión 3. Disciplina y autoridad.

Objetivo

Exponer algunas estrategias y brindar un espacio de reflexión sobre el ejercicio adecuado de la autoridad y la construcción de la disciplina, a fin de brindar apoyo y orientación a padres de niños con aptitudes sobresalientes.

Material de apoyo

Láminas con la información del tema, hojas blancas, lápices, marcadores, dípticos y formatos de evaluación de la sesión.

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzará saludando a los padres de familia y dándoles las gracias por su asistencia al taller. Posteriormente, se incitará una breve plática, respecto a sus experiencias en el ejercicio de su autoridad como padres y la construcción de la disciplina en sus familias para brindarles la oportunidad de identificarse y familiarizarse con los otros participantes y las situaciones que se presentan en otras familias. Enseguida se les explicará la dinámica de la sesión, la cual consistirá en la presentación del tema y la constante participación por parte de ellos para que, al finalizar la sesión se abra un espacio para dar oportunidad a sus preguntas y reflexiones. También se les dirá que al concluir la sesión se entregará el cuestionario para la evaluación de ésta. Una vez puntualizada esta descripción, se preguntará si hay algún comentario y se dará inicio al desarrollo del tema.

Para comenzar la exposición del tema, se les preguntará a los papás a manera de lluvia de ideas qué es lo que ellos saben sobre disciplina y autoridad, sus ideas serán anotadas puntualmente en el pizarrón para que posteriormente, y a partir de las mismas, se describa la concepción de disciplina y autoridad y se expongan brevemente algunos ejemplos de éstos dos conceptos, así como los beneficios de enseñar a los niños una adecuada disciplina y el ejercicio positivo de la autoridad como padres. Una vez comprendidos ambos conceptos, se invitará a los padres de familia a que describan las reglas que existen o que les gustaría que

existieran en su casa, sus comentarios se irán anotando en un lugar visible para permitir la retroalimentación positiva por parte de los participantes, así como algunas sugerencias o estrategias que ellos han empleado con efectividad. Posteriormente, se les sugerirán algunas otras estrategias que pueden emplear para el ejercicio correcto de la autoridad como padres y la construcción de una disciplina adecuada en su hogar. Al concluir el desarrollo del tema se abrirá un espacio para que los participantes puedan manifestar sus dudas, reflexiones y puedan compartir sus experiencias como padres de niños con aptitudes sobresalientes en el ejercicio de la autoridad y la disciplina.

Una vez concluida la sesión de preguntas, se les hará entrega a los participantes de un díptico, el cual contendrá las ideas más destacadas de la sesión y se les entregará un cuestionario para evaluar la misma.

Evaluación.

Se les pedirá a los padres de familia que llenen un cuestionario con el objetivo de recopilar las opiniones, expectativas, reflexiones y retroalimentación de los participantes con respecto a la presentación y exposición del tema.

Sesión 4. El desarrollo emocional del niño con aptitudes sobresalientes.

Objetivo

Exponer algunas estrategias y brindar un espacio de reflexión sobre el desarrollo emocional del niño con aptitudes sobresalientes, a fin de brindar apoyo y orientación a los padres.

Material de apoyo

Láminas con la información del tema, hojas blancas, lápices, marcadores, trípticos y formatos de evaluación de la sesión.

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzará saludando a los padres de familia y dándoles las gracias por su asistencia al taller. Posteriormente, se incitará una breve plática, respecto a sus experiencias como padres en cuanto al desarrollo emocional de sus hijos, con el fin de brindarles la oportunidad de identificarse y familiarizarse con los otros participantes y las situaciones que se presentan en otras familias. Enseguida se les explicará la dinámica de la sesión, la cual consistirá en la presentación del tema y la constante participación por parte de ellos para que, al finalizar la sesión se abra un espacio para dar oportunidad a sus preguntas y reflexiones. También se les dirá que al concluir la sesión se entregará el cuestionario para la evaluación de ésta. Una vez puntualizada esta descripción, se preguntará si hay algún comentario y se dará inicio al desarrollo del tema.

Para comenzar la exposición del tema, se les preguntará a los papás a manera de lluvia de ideas qué es lo que ellos saben respecto al desarrollo emocional de los niños, sus ideas serán anotadas puntualmente en el pizarrón para que posteriormente, y a partir de las mismas, se describa la importancia del desarrollo emocional en los niños y la importancia de una buena comunicación entre los integrantes de la familia. Se invitará a los padres a que describan las

características afectivas de sus hijos y la forma en la que logran lidiar con la sensibilidad de los mismos. Sus comentarios se irán anotando en un lugar visible para permitir la retroalimentación positiva por parte de los participantes, así como algunas sugerencias o estrategias que ellos han empleado con efectividad. Posteriormente, se les sugerirán algunas otras estrategias que pueden emplear para mejorar la comunicación entre padres e hijos y lograr así un desarrollo emocional satisfactorio en sus hijos. Al concluir el desarrollo del tema se abrirá un espacio para que los participantes puedan manifestar sus dudas, reflexiones y puedan compartir sus experiencias como padres de niños con aptitudes sobresalientes.

Una vez concluida la sesión de preguntas, se les hará entrega a los participantes de un tríptico, el cual contendrá las ideas más destacadas de la sesión y se les entregará un cuestionario para evaluar la misma.

Evaluación.

Se les pedirá a los padres de familia que llenen un cuestionario con el objetivo de recopilar las opiniones, expectativas, reflexiones y retroalimentación de los participantes con respecto a la presentación y exposición del tema.

Sesión 5. Cómo desarrollo la autoestima en mi hijo.

Objetivo

Exponer algunas estrategias y brindar un espacio de reflexión sobre el desarrollo de la autoestima en los niños, a fin de brindar apoyo y orientación a padres de niños con aptitudes sobresalientes.

Material de apoyo

Láminas con la información del tema, hojas blancas, lápices, marcadores, dípticos y formatos de evaluación de la sesión.

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzará saludando a los padres de familia y dándoles las gracias por su asistencia al taller. Posteriormente, se incitará una breve plática, respecto a sus experiencias como padres de niños con aptitudes sobresalientes para brindarles la oportunidad de identificarse y familiarizarse con los otros participantes y las situaciones que se presentan en otras familias. Enseguida se les explicará la dinámica de la sesión, la cual consistirá en la presentación del tema y la constante intervención por parte los participantes para que al finalizar la sesión se abra un espacio para dar oportunidad a las preguntas y reflexiones por parte de ellos. También se les dirá que al concluir la sesión se entregará el cuestionario para la evaluación de ésta. Una vez puntualizada esta descripción, se preguntará si hay algún comentario y se dará inicio al desarrollo del tema.

Para comenzar la exposición del tema, se les preguntará a los papás a manera de lluvia de ideas qué es lo que ellos saben acerca de la autoestima, sus ideas serán anotadas puntualmente en el pizarrón para que posteriormente, y a partir de las mismas, se describa dicho concepto y se expongan brevemente algunos ejemplos de lo que es autoestima y lo que no es autoestima. Posteriormente se hablará de la autoestima en los niños y se mencionarán

algunas características que presentan los niños con autoestima positiva y los niños con autoestima negativa. Una vez comprendidos el concepto, se invitará a los padres de familia a que piensen en sus hijos e identifiquen las características que muestran y las que les gustaría que sus hijos desarrollarían, sus comentarios se irán anotando en un lugar visible para permitir la retroalimentación positiva por parte de los participantes, así como algunas sugerencias o estrategias que ellos han empleado con efectividad. Posteriormente, se les sugerirán algunas otras estrategias que pueden emplear para desarrollar la autoestima en los niños. Al concluir el desarrollo del tema se abrirá un espacio para que los participantes puedan manifestar sus dudas, reflexiones y puedan compartir sus experiencias como padres de niños con aptitudes sobresalientes en el desarrollo de la autoestima.

Una vez concluida la sesión de preguntas, se les hará entrega a los participantes de un díptico, el cual contendrá las ideas más destacadas de la sesión y se les entregará un cuestionario para evaluar la misma.

Evaluación.

Se les pedirá a los padres de familia que llenen un cuestionario con el objetivo de recopilar las opiniones, expectativas, reflexiones y retroalimentación de los participantes con respecto a la presentación y exposición del tema.

Sesión 6. Cómo hablarles de sexualidad a los niños.

Objetivo

Exponer algunas estrategias y brindar un espacio de reflexión sobre el manejo del tema de sexualidad, a fin de brindar apoyo y orientación a padres de niños con aptitudes sobresalientes.

Material de apoyo

Láminas con la información del tema, hojas blancas, lápices, marcadores, dípticos y formatos de evaluación de la sesión.

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzará saludando a los padres de familia y dándoles las gracias por su asistencia al taller. Posteriormente, se incitará una breve plática, respecto a sus experiencias como padres en el tema de la sexualidad para brindarles la oportunidad de identificarse y familiarizarse con los otros participantes y las situaciones que se presentan en otras familias. Enseguida se les explicará la dinámica de la sesión, la cual consistirá en la presentación del tema y la constante intervención por parte los participantes para que al finalizar la sesión se abra un espacio para dar oportunidad a las preguntas y reflexiones por parte de ellos. También se les dirá que al concluir la sesión se entregará el cuestionario para la evaluación de ésta. Una vez puntualizada esta descripción, se preguntará si hay algún comentario y se dará inicio al desarrollo del tema.

Para comenzar la exposición del tema, se les preguntará a los papás a manera de lluvia de ideas qué es lo que ellos saben acerca de la sexualidad humana, sus ideas serán anotadas

puntualmente en el pizarrón para que posteriormente, y a partir de las mismas, se describa lo que se comprende por sexualidad y la diferencia entre ésta y el coito. Se enfatizará la importancia de que sean ellos como padres los que brinden este tipo de información a los niños. Una vez comprendida esta fase, se invitará a los padres de familia a que describan algunos ejemplos de las preguntas más frecuentes que hacen sus hijos, éstas se irán anotando en un lugar visible para permitir la retroalimentación positiva por parte de los participantes, así como algunas sugerencias o estrategias que ellos han empleado con efectividad. Posteriormente, se les sugerirán algunas otras estrategias que pueden emplear para hacer frente a las preguntas y a la explicación del tema a los niños. Al concluir el desarrollo del tema se abrirá un espacio para que los participantes puedan manifestar sus dudas, reflexiones y puedan compartir sus experiencias como padres de niños con aptitudes sobresalientes en el tema de la sexualidad humana.

Una vez concluida la sesión de preguntas, se les hará entrega a los participantes de un díptico, el cual contendrá las ideas más destacadas de la sesión y se les entregará un cuestionario para evaluar la misma.

Evaluación.

Se les pedirá a los padres de familia que llenen un cuestionario con el objetivo de recopilar las opiniones, expectativas, reflexiones y retroalimentación de los participantes con respecto a la presentación y exposición del tema.

Apéndice C

Programa

De Asesoramiento a Maestros de grupo regular.

Sesión 1. Presentación de resultados.

Objetivo

Dar a conocer a las maestras el perfil de cada uno de los grupos de primer ciclo escolar.

Material de apoyo

Presentación en power point de los resultados generales por grupo.

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzará saludando a los maestros y dándoles las gracias por las facilidades y atenciones que han tenido hacia nuestro trabajo. Posteriormente, se hará la presentación de la sesión, indicándoles que primero, se les explicará brevemente las características que se encontraron de cada grupo como resultado de las evaluaciones realizadas a los niños, posteriormente con base en las observaciones que ellas vayan haciendo se abrirá un espacio para retroalimentación.

Una vez concluida la presentación de la sesión, se iniciará con la exposición del perfil encontrado en cada una de los grupos. Se presentará a las maestras de forma general las necesidades de educación especial que se encontraron, por ejemplo, problemas de lenguaje, aprendizaje, niños con aptitudes sobresalientes, etc.

Al finalizar la exposición del tema, se les pedirá a las maestras que expresen sus comentarios y sugerencias con respecto a los resultados encontrados y lo que ellas han observado en los niños de sus grupos, estas observaciones se anotarán para ser consideradas en el trabajo con los escolares.

Evaluación.

Se les preguntará a las maestras su opinión respecto a las presentaciones y resultados encontrados.

Sesión 2. Presentación de la forma de trabajo.

Objetivo

Dar a conocer a las maestras la dinámica de trabajo que se seguirá con cada uno de sus grupos de primer ciclo de primaria.

Material de apoyo

Presentación en power point.

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzará saludando a los maestros y dándoles las gracias por su asistencia. Posteriormente, se hará la presentación de la sesión, indicándoles que primero, se les explicará la dinámica de trabajo que se seguirá para trabajar con los niños de acuerdo a los resultados encontrados en las evaluaciones realizadas a los niños, posteriormente con base en las observaciones que ellas vayan haciendo se abrirá un espacio para retroalimentación.

Una vez concluida la presentación de la sesión, se iniciará con la exposición de la dinámica de trabajo, se presentarán los grupos de trabajo de acuerdo a las categorías de educación especial que se lograron identificar: niños con aptitudes sobresalientes, problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje, conducta y discapacidad intelectual. Se indicará a las maestras la forma de trabajo, días y horarios en que se trabajará con los niños.

Al finalizar la exposición del tema, se les pedirá a las maestras que expresen sus comentarios y sugerencias con respecto a los resultados encontrados y la forma de trabajo, además se les pedirá que hagan observaciones respecto a los niños que se consideraron para el trabajo, estas observaciones se anotarán para ser consideradas en el trabajo con los escolares.

Evaluación.

Se les preguntará a las maestras su opinión respecto a las presentaciones y resultados encontrados.

Sesión 3. Niños con aptitudes sobresalientes.

Objetivo

Que los maestros conozcan las características de un niño con potencial sobresaliente, así como algunas estrategias educativas que sirvan de apoyo en su práctica docente con éstos niños.

Material de apoyo

Presentación en power point impresa, carpeta con material didáctico para los maestros - diferentes ejemplos de actividades que los niños pueden resolver en el salón de clases-, cuestionarios de opinión.

Desarrollo de la actividad

Se pasará a cada uno de los salones en donde se encuentran los niños con los que se trabaja, se pedirá autorización a cada maestra para platicar con ella un momento, y se le explicará que la carpeta que se le entrega como obsequio contiene información acerca de lo que es un niño con aptitudes sobresalientes y algunas estrategias para trabajar con ellos, que por favor la revise y posteriormente volveremos a pasar a su grupo para comentar las dudas que hayan surgido y recoger el cuestionario de opinión que se encuentra dentro de la misma carpeta informativa.

Evaluación.

Se les pedirá a las maestras que respondan por escrito al cuestionario de opinión.
