



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
EDUCACIÓN ESPECIAL**

**ENRIQUECIMIENTO DE LA CREATIVIDAD ESCRITA:
MODELO DE ATENCIÓN PARA NIÑOS SOBRESALIENTES**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
ARACELI LEMUS MÉNDEZ**

**JURADO DE EXAMEN DE GRADO
DIRECTORA: DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ
COMITÉ: MTRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO
MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS
DRA. IRENE MURIA VILA
DRA. BLANCA ESTELA HUITRÓN VÁZQUEZ**

MÉXICO, D.F.

2011



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

Este trabajo está dedicado con todo mi cariño a mis padres: Irma M. y Juan L., así como a mis hermanas: Laura, Mirna y Lili, que siempre me han motivando a lograr mis metas y seguir creciendo profesionalmente.

A mi esposo José B. Butrón por su cariño, su paciente comprensión y constante apoyo.

A la UNAM, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al proyecto PAPIIT IN 302209 por brindarme el apoyo para realizar este posgrado.

Un especial agradecimiento a mi tutora, la Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez y a la Mtra. Blanca Chávez Soto, por sus valiosas aportaciones y sugerencias en la realización de esta investigación.

A las profesoras de la maestría y a todos los miembros del jurado: Mtra. Aurora González, Dra. Irene Muria y Dra. Blanca Huitrón, por compartir su tiempo y conocimientos.

A los alumn@s, padres de familia, directivos y profesoras de la escuela primaria "María Arias Bernal", que de no ser por su apoyo, cooperación y constancia no se hubiera logrado este trabajo.

A mis amigas y compañeras de estudio: América, Areli, Delma, Erika, Grecia, Delma y Tere que siempre me brindaron su amistad y compartieron experiencias profesionales.

Contenido	Pág.
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Educación especial y la atención del sobresaliente	12
Antecedentes históricos	14
Políticas educativas actuales relacionadas a la atención de los niños sobresalientes	17
Políticas Internacionales	18
Políticas y Programas Nacionales	20
Caracterización de la capacidad sobresaliente	28
Modelos de explicación	35
<i>Orientados a las capacidades e influencia genética</i>	35
<i>Orientados a los componentes cognitivos</i>	37
<i>Orientados a los elementos socioculturales y psicosociales</i>	39
<i>Orientados al logro y al rendimiento</i>	43
Estrategias de identificación a través del Modelo de Renzulli	49
Pruebas formales e informales	51
Estudios de propuestas de Identificación	53
Programas educativos de atención al sobresaliente	56
Aceleración	57
Agrupamiento	59
Enriquecimiento	61

<i>Creatividad</i>	65
<i>Enriquecimiento de la creatividad a través del cuento</i>	75
<i>Estudios sobre programas de creatividad escrita</i>	76
Método	81
Tipo de estudio	81
Diseño de estudio	81
Planteamiento del problema	81
Objetivo general	82
Contexto	82
Escenario	83
Fase 1. Identificación de los alumnos con potencial sobresaliente (pre-test).	84
Objetivo particular	84
Participantes	84
Herramientas	84
Procedimiento	86
Resultados	89
Fase 2. Desarrollo e instrumentación del programa de enriquecimiento de la creatividad a través del cuento.	91
Objetivos particulares	91
Participantes	91
Herramientas	91
Procedimiento	91
Resultados	95

Fase 3. Identificación de los efectos del programa en los participantes (post-test).	100
Objetivo particular	100
Participantes	100
Herramientas	100
Procedimiento	100
Resultados	101
Discusión y Conclusiones	105
Referencias	112
Apéndice	126

TABLAS Y FIGURAS

	Pág.
TABLAS	
Tabla 1 <i>Características observadas en alumnos sobresalientes de acuerdo al área de desarrollo</i>	30
Tabla 2 <i>Puntajes obtenidos por los alumnos en cada una de las cuatro pruebas</i>	89
Tabla 3 <i>Puntajes obtenidos por los alumnos identificados con potencial sobresaliente en C.I Total, verbal y ejecución</i>	90
Tabla 4 <i>C.I total, verbal y de ejecución de los alumnos antes y después del programa</i>	104
FIGURAS	
<i>Figura 1. Población atendida en México por los programas para niños con capacidades sobresalientes.</i>	27
<i>Figura 2. Esquema del Modelo de Renzulli.</i>	45
<i>Figura 3. El Modelo Triádico de Enriquecimiento.</i>	63
<i>Figura 4. Estrategias de atención educativa a niños y jóvenes con potencial sobresaliente (Renzulli & Reis, 1985).</i>	64
<i>Figura 5. Esquema del intelecto humano (Guilford, 1977).</i>	70
<i>Figura 6. Territorio que ocupa la delegación Iztapalapa en el D.F.</i>	82
<i>Figura 7. Ubicación geográfica de la delegación Iztapalapa.</i>	82

<i>Figura 8.</i> Croquis de la Escuela María Arias Bernal.	84
<i>Figura 9.</i> Total de alumnos identificados con potencial sobresaliente.	89
<i>Figura 10.</i> Distribución de las actividades del programa.	93
<i>Figura 11.</i> Medias obtenidas en las tres fases del programa de la creatividad.	95
<i>Figura 12.</i> Medias de las puntuaciones obtenidas en las tres fases en cada uno de los indicadores de la creatividad.	96
<i>Figura 13.</i> Medias de las puntuaciones obtenidas en las actividades tipo II y III del indicador de expresión.	96
<i>Figura 14.</i> Producciones escritas y graficas elaboradas por los alumnos en actividades Tipo I.	98
<i>Figura 15.</i> Producciones escritas y graficas elaboradas por los alumnos en actividades Tipo II.	98
<i>Figura 16.</i> Producciones escritas elaboradas por los alumnos en actividades Tipo III.	99
<i>Figura 17.</i> Puntuaciones obtenidas en la prueba de creatividad total en pre-test y post-test.	101
<i>Figura 18.</i> Puntuaciones obtenidas en la prueba de compromiso con la tarea en pre-test y post-test.	102
<i>Figura 19.</i> Puntuaciones obtenidas en la prueba de Raven en pre-test y post-test.	103
<i>Figura 20.</i> Medias de los C.I pre test y post test de la prueba WISC-R.	103

Resumen

Existen diferentes estrategias para atender y proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje a los niños sobresalientes, una de ellas son los programas de enriquecimiento, mismos que se diseñan para proporcionar a los aprendices experiencias adicionales sin tener que ubicarlos en un grado más alto o alterar su nivel de convivencia. En este sentido, el propósito del presente trabajo fue diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad escrita a través del cuento. Se utilizó un diseño pre test, programa, post test, desarrollado en tres fases, la primera consistió en la identificación, en la que participaron 110 alumnos de cuarto grado a quienes se les aplicaron tres instrumentos: 1) Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada, 2) Compromiso con la tarea, 3) Test de Pensamiento Creativo Versión Figural Forma A y tres profesoras que respondieron la Lista para padres y maestros regulares para identificar potencial sobresaliente. Posteriormente, se seleccionaron a los alumnos que en tres de las cuatro pruebas obtuvieron una puntuación igual o superior al percentil 75, se identificaron a 14 alumnas, a las cuales se les aplicó la Escala de Inteligencia WISC-R y se identificaron a cinco alumnos sobresalientes con un promedio de edad $M_{edad}= 9.5$ años. La segunda fase consistió en desarrollar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad escrita con 30 actividades, las cuales se evaluaron mediante los indicadores propuestos por Torrance (2008) para evaluar la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y la expresión en títulos. Al comparar las medias en los tres tipos de actividades del programa se observaron aumentos de una $M_{creatividad}=54$ en tipo I, a una $M_{creatividad}=157$ en tipo II y una $M_{creatividad}=200$ en tipo III, con la prueba no paramétrica de Friedman se encontraron diferencias significativas en los indicadores de fluidez $p=.016$, flexibilidad $p=.015$ y elaboración $p=.007$. En cuanto al indicador expresión de títulos se aplicó la prueba de Wilcoxon y se obtuvieron incrementos significativos ($p=.042$). Para determinar los cambios intrasujeto, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas y se vio un incremento significativo $F_{(2,5)}=.000$, $p \leq .001$, lo que indicó que la creatividad se enriqueció en todos los alumnos. Para determinar los cambios obtenidos por los alumnos al finalizar el programa se realizó la aplicación post test de los instrumentos que se emplearon en la identificación, y se encontró que el compromiso con la tarea, nivel de inteligencia y creatividad incrementaron. De esta manera, los datos obtenidos en este trabajo, ponen de manifiesto que así como es importante realizar una identificación oportuna de los alumnos con capacidades sobresalientes también lo es brindarles la atención educativa que necesitan, y como se observó una forma adecuada y productiva para realizarlo, es a través del enriquecimiento de la creatividad.

Palabras clave: aptitud sobresaliente, cuento, programa.

Abstract

There are different strategies to address and provide more learning opportunities to outstanding children. One of them is enrichment programs, designed to give learners additional experiences without having to place them in a higher level or alter their standard of coexistence. Thus, the purpose of this work was to design and implement an enrichment program of creativity through story-telling. A pre-test - program - post-test design was used which was developed in three phases: the first was to identify, involving 110 fourth-grade students for whom three instruments were applied: 1) Test of Raven's Colored-Form Progressive Matrixes, 2) Commitment to the task, 3) Test of creative thinking, Figural Form A Version and three professors who answered the list for regular teachers and parents to identify outstanding potential. Subsequently, those students who scored equal to or above the 75th percentile in three of the four tests were chosen. Fourteen female students were identified to 14 students, they took the scale of intelligence WISC-R, and five outstanding students with an average age $M_{age}= 9.5$ years were identified. The second phase was to develop and implement an enrichment writing creativity program with 30 activities, which were assessed by using the indicators proposed by Torrance (2008) for assessing creativity: fluency, flexibility, originality, elaboration and expression in titles. Comparing the averages in the three types of activities of the program increases were observed of an $M_{creativity}= 54$ in type I, to a $M_{creatividad}= 157$ in type II and an $M_{creativity}= 200$ in type III, with the non-parametric Friedman's Test significant differences were found in $p=.016$ fluency, $p=.015$ flexibility and development $p=.007$. Regarding the indicator expression of titles Wilcoxon test was applied and significant increases were obtained ($p=.042$). To determine intra-subject changes an analysis of variance of repeated measurements was performed, and there was a significant increase $F_{(2,5)}=.000$, $p\leq.001$, which indicated that creativity was enriched in all pupils. In order to determine the changes obtained by pupils at the end of the program, the instruments used in the identification were applied post-test, and it was found that the commitment to the task, level of intelligence and creativity increased. In this way, the data obtained in this work demonstrate that it is important to make a timely identification of those students with outstanding capabilities and to provide the educational care they need, and as it was noted, an adequate and productive way to do this is through the enrichment of creativity.

Key words: outstanding fitness, program, story-telling.

En 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos en la que se establecieron dos puntos importantes, el primero de ellos señaló que toda persona tiene derecho a la educación gratuita y obligatoria, al menos en lo referente a la instrucción elemental - primaria y secundaria-; el segundo indicó que la educación tendría por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento de las habilidades, el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; sin embargo, la realidad es que miles de niños no tienen acceso a la primaria y existe un gran número de adultos analfabetos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010) por lo tanto, uno de los principales retos a los que se han enfrentado los países, sobre todo los que se encuentran en vías de desarrollo, es el de proporcionar una educación básica de calidad que cubra las necesidades de toda su población, incluidas las zonas urbanas, rurales y marginadas.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP],(2007) la exigencia de una educación eficaz ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman a los estudiantes provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables y que aunado a esto presentan necesidades educativas especiales, por ejemplo los alumnos con capacidades sobresalientes, ya que la incidencia de esta población en México es similar a los datos internacionales, como lo han reportado datos encontrados por Chávez, Zacatelco y Acle (2009) en investigaciones realizadas en zonas urbano-marginales, al obtener una prevalencia del 6 al 7% de la población con potencial sobresaliente.

A pesar de la incidencia reportada por los investigadores en nuestro país las consecuencias de la pobreza y la marginación para los niños con capacidades sobresalientes son claramente visibles, debido a que son poco considerados dentro de las necesidades educativas especiales y por lo tanto sus potencialidades pueden quedar anuladas o disminuidas.

Desde hace unas décadas existe una fuerte preocupación internacional por asegurar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. Por lo que, organismos como la UNICEF, el Banco Mundial (1990) y la UNESCO (2000) a través de conferencias y foros sobre “Educación para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, se han enfocado en atender y velar por los derechos y beneficios de los niños que requieren de servicios extras a los proporcionados en aula; no obstante, la problemática surge al ubicar a una gran cantidad de alumnos, entre ellos a niños con capacidades sobresalientes, en escuelas regulares sin realizar durante su estancia las adaptaciones curriculares correspondientes, lo que ha limitado que reciban una educación pública adecuada a sus capacidades.

Dado que en México, las autoridades distritales y federales encargadas de dirigir el sistema educativo hayan trabajado e innovado acciones para ofrecer mayores oportunidades de desempeño en las áreas que pueden ser potencializadas en los alumnos de educación primaria y en aquellos que presenten características sobresalientes o de algún tipo de talento musical, artístico, deportivo o científico, a través de programas de desarrollo intelectual, cultural y/o estímulos económicos (Zavala, 2004).

Cabe señalar, que la atención a esta categoría ha tenido grandes cambios, comenzó a principios de los años ochenta con la estandarización de la escala de inteligencia Weschler para nivel primaria, esto permitió identificar alumnos con un coeficiente intelectual “muy superior” en el Distrito Federal, de dichas acciones se promovieron investigaciones con el fin de caracterizar a la población sobresaliente (Betancourt, Valadez & Zavala, 2006). Con ello la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (2006), durante varios años, se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar, entre otros, a los alumnos con inteligencia “brillante” y a quienes se les reconoció como personas que requerían atención especial por distinguirse debido a su creatividad,

su capacidad para analizar, resolver problemas y plantear nuevas alternativas de solución.

Posteriormente, en 1989 se continuo con la atención de los niños sobresalientes en once estados de la República Mexicana a través del programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS); entre los años 1989 y 1994 se estableció que uno de los objetivos principales en el Programa de Modernización Educativa era la consolidación del programa CAS, pero este interés quedó olvidado en 1992 debido a la reorientación de los servicios de educación especial y a las acciones en favor de la integración educativa, por lo que, desapareció la propuesta para ser integrada en las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En el año 2002 se propuso diseñar un modelo dirigido para estos alumnos, y se sugirió que cada estado planteara las estrategias de operación, sin embargo, quedaron poco claras las principales tareas a realizar (Betancourt et al., 2006).

Actualmente, se encuentran programas que intentan atender a esta población, entre los que se encuentran: el Programa de Niños Talent@ (Gobierno del Distrito Federal, 2007), Programa de Potencialidades (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal, 2009), además de otras estrategias llevadas a cabo en los diferentes estados de la republica mexicana.

Como se puede apreciar la atención a esta categoría en México ha sido inconstante, debido entre otras cosas a la falta de continuidad de trabajo, de unificación de criterios de identificación, a la carencia de información respecto a los resultados de los trabajos previos y finalmente, a la escasa aplicación de la legislación educativa. De ahí que, sea necesario para los encargados de la educación y profesionales vinculados, investigar y proponer alternativas que brinden apoyo a estos niños para favorecer sus capacidades; de esta manera, la presente investigación planteó como objetivo general: diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad escrita a través del cuento en niños con potencial sobresaliente que cursaban cuarto grado de primaria.

El presente trabajo quedo conformado de la siguiente forma:

En el primer capítulo se presentan los antecedentes históricos relacionados con la población de estudio; en el segundo capítulo se describen las principales políticas educativas internacionales y nacionales relacionadas con la atención de los niños sobresalientes; en el tercero se hace la caracterización del sobresaliente con base en los modelos teóricos de explicación; en el cuarto se mencionan las estrategias de identificación propuestas por Renzulli y en el quinto se presentan los programas educativos utilizados para la atención de estos niños.

En la parte de metodología se presenta el objetivo general y la forma en que se desarrollo el estudio, el cual se dividió en tres fases: la primera de identificación de los alumnos con capacidades sobresalientes -pre test-, en donde se presentan los objetivos particulares, el contexto, escenario, los participantes, las herramientas, procedimiento y los resultados. Posteriormente, se llevo a cabo la segunda fase -de intervención-, que corresponde al desarrollo e instrumentación del programa, se plantearon los objetivos particulares, la herramienta, el procedimiento y los resultados; en la tercera fase -post test-, se describe el procedimiento utilizado para analizar los efectos del programa y finalmente, en el último apartado se presenta la discusión y conclusiones que se obtuvieron de la realización del trabajo.

Educación especial y la atención del sobresaliente

Existen diferentes maneras de definir a la Educación Especial (EE) Hallahan y Kauffman (1991) mencionaron que ésta se ha relacionado con aquellos niños que son considerados como “la excepción a la regla”, la cual se puede manifestar en una ejecución ya sea superior o inferior al promedio; al respecto estos autores señalaron que mientras los estudiantes con discapacidad intelectual se encuentran ubicados por debajo de lo normal, los sobresalientes están por encima del promedio.

Gargulio (2003) consideró que en el campo de la educación especial, se deben atender de forma diferenciada a las diversas discapacidades como son: la intelectual, auditiva, visual, problemas de salud y físicos, dificultades de conducta, lenguaje, aprendizaje, emocionales y autismo, así también las capacidades sobresalientes.

En México a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y de la integración educativa se concibió a todas las categorías en una sola, llamada: “Niños con Necesidades Educativas Especiales” (NEE), mismos que en comparación con sus compañeros de grupo, tienen dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo que requieren de un sistema educativo que brinde mayores recursos para lograr un aprendizaje óptimo. De esta manera, cuando se habla de niños con necesidades educativas, se refiere principalmente a aquellos con problemas académicos, cuando también se han incluido a quienes destacan de manera significativa en diferentes aspectos de la vida escolar, y debido a ello demandan un apoyo adicional al que se les ofrece comúnmente en las aulas, para que así puedan cubrir sus necesidades específicas de aprendizaje y desarrollar al máximo su potencial (Dirección General de Infraestructura Escolar [DGIE], 2002; citado en Meda, Valadez & Zambrano, 2005).

Referente a la atención de esta categoría se presentaron diversos cuestionamientos, entre ellos ha destacado el por qué estos alumnos reciben una educación especial, si poseen capacidades sobresalientes que les podría permitir la auto-formación con el mínimo apoyo docente; para dar respuesta a ello, autores como Botias, Higuera y Sánchez (2002) argumentaron que existen varias razones significativas, una de ellas es porque las habilidades que presentan no son permanentes y de no estimularse podrían perderse; además, la existencia de niños sobresalientes con bajo rendimiento escolar contradice claramente esta idea; así también, esta población requiere ser detectada y atendida a tiempo para encaminar y desarrollar sus potencialidades, para evitar problemas y desajustes que deriven en deserción escolar, bajo rendimiento académico, habilidades encaminadas hacia conductas disruptivas, uso de drogas u otros problemas de comportamiento (Moska, 2004).

Otro motivo, se debe a que estos estudiantes pueden presentar algunas dificultades y/o necesidades tanto educativas como emocionales, de tal forma que no presentan excelencia en todos los aspectos de su desarrollo; por lo que es importante atender las problemáticas que interfieran en el desempeño académico y social del niño. En México dentro de la legislación educativa se desarrolló la Ley General de Educación y, en su artículo 41 reconoció que los alumnos con aptitudes sobresalientes también deben ser atendidos de manera adecuada y en relación a sus propias condiciones y equidad social; así como integrarlos a los planteles de educación básica regular (SEP, 1993). Cabe señalar que esta población cuenta con un conjunto singular de características de aprendizaje las cuales se tienen que estimular y enriquecer mediante técnicas no tradicionales de enseñanza para niños de su edad, lo cual significa que su educación se facilitaría a través de una correcta atención dentro de la Educación Especial (Meda et al., 2005).

Desde esta perspectiva, los programas para sobresalientes han de dirigirse hacia el establecimiento de un curriculum de calidad, que sea evaluado y

monitoreado a través de los años. Ford (2000; citado en Jiménez & Artiles, 2004) señaló que la colaboración con expertos en educación especial y el sistema escolar es necesario para el apoyo de estudiantes de los diferentes niveles y con diversas habilidades. Se debe concebir a la escuela como un lugar donde todos los niños estén en un proceso de cambio, sean estimulados y apoyados para continuar con su aprendizaje.

Antecedentes históricos

El interés por el estudio de las capacidades y aptitudes sobresalientes se ha desarrollado en diferentes momentos y culturas. A lo largo de la historia es posible reconocer algunos hechos relevantes que son indicadores de la importancia de la identificación y la atención de niños y jóvenes con estas características. Los primeros indicios se han localizado en las culturas china y griega de larga y rica tradición cultural.

En la antigüedad, los chinos de la dinastía Tang (68-906) desarrollaron un sistema de evaluación mediante el cual seleccionaban a niños con inteligencia elevada y que prometían ser más competitivos, para ofrecerles la educación especializada que les aseguraría una excelente posición en puestos gubernamentales (Virtual Education Software, Inc., 2002; citado en Zavala, 2004). Asimismo, la sociedad china aceptó el concepto de talentos múltiples al valorar la habilidad literaria, el liderazgo, la imaginación, la velocidad de lectura, la capacidad de memoria, el razonamiento y la sensibilidad perceptiva; plantearon que los niños sobresalientes deben educarse de acuerdo a sus habilidades.

Estos adelantos innovadores tuvieron lugar en las primeras dinastías chinas, en las que los emperadores siguieron el principio confuciano de elegir a los hombres sobre la base del mérito más que por su nacimiento, siendo seleccionados los mejores calificados mediante exámenes. Durante varios siglos

la filosofía de Confucio enseñó que cada ser humano debe cultivar virtudes personales.

Igualmente, la cultura griega es quizá uno de los ejemplos más conocidos del énfasis en el desarrollo de las capacidades propias; una de sus principales metas para la educación fue el desarrollo de la individualidad; Lo que implicó, no sólo impartir conocimientos a los jóvenes, sino además desarrollar su potencial latente. Esta cultura sostuvo la concepción del hombre intelecto como aquel con la capacidad humana para alcanzar la verdad teórica y moral, característica que no todos consiguen ser.

En el siglo XVIII, conocido como el de las luces o la Ilustración, dio paso a las ideas de Condorcet, hombre ilustre y revolucionario que propuso en 1792, incluir la escolarización protegida de todos sobresalientes en los programas de reforma de la instrucción pública, ofreciéndoles las oportunidades reservadas, hasta entonces para los hijos del nivel socioeconómico alto (García, Muñoz, Ortiz, Pablo & Lázaro, 1986); por lo tanto, se formó entre los europeos un fuerte movimiento de crisis, por lo que filósofos, escritores y artistas sintieron la necesidad de cambiar el orden social; ejemplo de ello fue la revolución francesa. Para este movimiento el hombre fue concebido como un ser capaz de progresos ilimitados. Dar educación a los sobresalientes significó formar a los “alumnos de la patria”, aptos para servirla mejor, mediante sus talentos heredados y dotar a la ciencia de más hombres, capaces de contribuir al progreso (Zavala, 2004).

En América a principios del siglo XX se establecieron las primeras provisiones identificables para los superdotados, sin embargo el crecimiento de los programas no fue constante ya que hasta 1920 renació el interés y las investigaciones estimuladas por factores como el desarrollo de la prueba de Inteligencia de Binet en 1905 y la publicación de la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet en 1916, así como las actitudes políticas y los escritos de

personalidades como Thomas Jefferson (Gardner, 1961; citado en Burton y Blatt, 1989).

Durante varios años los principales programas fueron la aceleración y la promoción flexible, y en la década de 1930 el preferido para la educación de los niños sobresalientes fue el enriquecimiento de las clases regulares y se suprimieron las especiales. Junto con este cambio, decayó el interés y se realizaron pocos proyectos de investigación (Burton y Blatt, 1989).

Un evento importante para esta categoría, se dio en 1957 con el lanzamiento del satélite ruso "Sputnik", el cual causó un interés repentino y en esta época el estudio sobre la categoría llegó a ser muy popular; dicha demostración de progreso Soviético puso en jaque a la población en los Estados Unidos e inició la carrera espacial. La amenaza de la superioridad rusa provocó que los educadores, los políticos y la opinión pública estadounidense se ocuparan del desarrollo del talento, especialmente en el área de la ciencia y la tecnología. Se dispusieron fondos para establecer programas especiales y para investigar las mejores formas de detectar y desarrollar el talento académico (Burton & Blatt, 1989).

Años más tardes, la definición del informe de Marland (1972; citado en Benito, 2000) referente al significado del sobresaliente amplió la visión de una base estrictamente relacionada con el C.I. a una en donde se involucraron seis áreas de desempeño excepcional, por separado o en combinación: 1. Capacidad intelectual general; 2. Aptitud académica específica; 3. Pensamiento creativo o productivo; 4. Capacidad de liderazgo; 5. Artes visuales y representativas; 6. Capacidad psicomotriz. Esta propuesta incluyó una mayor variedad de habilidades a considerar, pero al mismo tiempo, presentó algunos problemas importantes, el primero de ellos fue que no incluyó factores motivacionales; y el segundo estuvo relacionado con la naturaleza no paralela de las seis categorías que se incorporaron en la definición. A pesar de éstos inconvenientes el Informe Marland

influyó en diferentes naciones para que se ampliaran las oportunidades de atención de los sobresalientes.

En México, todos los acontecimientos previos intervinieron en la atención de esta categoría, de tal forma que a mediados de los ochenta se despertó el interés por el estudio de los individuos con un nivel alto de inteligencia o con habilidades, talentos y/o facultades extraordinarias. La Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, durante varios años se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar, entre otros, a alumnos con inteligencia “brillante” y a quienes se les reconoció como personas que requerían atención especial por su posibilidad de distinguirse debido a su creatividad, capacidad para analizar, resolver problemas y plantear nuevas alternativas de solución. En 1986 se inició la instrumentación de modelos educativos específicos, entre ellos el de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresaliente (CAS). En un principio este trabajo se realizó con alumnos sobresalientes que cursaban de tercero a sexto grado de la educación primaria; y para 1991 se instruyó la aplicación en el nivel de preescolar como proyecto de investigación de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006).

Políticas educativas actuales relacionadas a la atención de los niños sobresalientes

El soporte legal en la atención de niños sobresalientes en educación especial, es indispensable y relevante, porque de lo contrario obedecería a la buena voluntad de los profesores, de que ellos consideren importante tener en cuenta a estos niños con potencial; la normatividad da mayor seguridad de que estos alumnos sean atendidos y que no dependa del momento histórico. En este sentido, Blanco (2001) planteó que el quehacer de la enseñanza debe fundamentarse en lineamientos para hacerse eficiente y eficaz, además de que la legislación educativa se desarrolle para cubrir las necesidades de su población, de

tal manera que al llevarla a la práctica aumente las probabilidades de que el aprendizaje resulte más productivo y trascendental. Robinson y Olszewski-Kubilius (1997) afirman que el desarrollo real en los niños sólo es posible si ellos perciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad. Cuando se les plantean exigencias excesivas o insuficientes, aprenden muy poco.

Es conveniente hacer un breve recorrido por las políticas de atención a los sobresalientes y acuerdos establecidos desde el plano internacional, puesto que varias de las decisiones y acciones tomadas en el resto del mundo han influido en la elaboración de nuevas propuestas en México.

Políticas Internacionales

Algunas de las propuestas para realizar cambios en la educación básica han beneficiado a los estudiantes de escuelas regulares o especiales, entre ellos se encuentran los niños con habilidades superiores, los docentes y padres de familia. De tal manera que el surgimiento de la legislación encaminada a los derechos de las personas que requieren apoyos especiales en la educación se dio a partir del programa: “Acción Mundial para los Impedidos (ONU, 1983)”, el cual buscó favorecer la “participación plena” de los individuos en la vida social y el desarrollo de igualdad de acceso a la educación, sin distinción de sexo, edad, nivel socioeconómico o raza.

Sobre la misma línea, instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial (BM), trabajaron en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien (1990), para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos fueran cubiertas en todos los países, lo que significó que cada persona debería estar en condiciones de aprovechar al máximo las oportunidades educativas ofrecidas,

tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como la lectura, escritura, expresión oral, el cálculo y la solución de problemas, como los contenidos básicos de conocimientos teóricos, prácticos, valores y actitudes necesarios para que los seres humanos pudieran desarrollar completamente sus capacidades y mejorar la calidad de vida. Otro dato importante que se estableció fue que la amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas, varían según cada país, cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

Sin embargo, aún con la creación de organismos y políticas que han protegido a los alumnos en cuanto al derecho a la educación y desarrollar al máximo sus capacidades, para finales del siglo XX no se habían logrado dichos objetivos para todos los países, de ahí que se tomó la decisión de evaluar y elaborar propuestas en el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000), donde se buscó proporcionar educación primaria a todos los niños y lograr una reducción masiva del analfabetismo, se enfatizó el llamado a los gobiernos nacionales para que asumieran plenamente sus responsabilidades y velaran por la aplicación de los objetivos y estrategias definidas en las legislaciones; el marco de acción estuvo encaminado a cubrir las propuestas previas, entre ellas la de “Educación para Todos”, por lo que se invitó en primer lugar a los gobiernos nacionales a que se asociaran con la sociedad civil y prestaran el más sólido apoyo a los planes nacionales de acción.

En segundo lugar, se hizo un llamado a la UNESCO para que coordinara la acción a nivel mundial, entre los objetivos estratégicos más importantes se señalaron los siguientes: apoyar a las personas con NEE, así como velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los niños mediante un acceso equitativo, un aprendizaje adecuado a sus habilidades y destrezas, lo cual les ayudaría en su preparación para la vida activa.

El avance más importante se produjo en la Conferencia Mundial sobre “La atención de las necesidades especiales de la educación: Acceso y Calidad,

(1994)” organizado en Salamanca por el Gobierno de España en colaboración con la UNESCO. Esta Conferencia representó una oportunidad internacional para dar continuidad a la labor iniciada en Jomtiem, de tal forma que se propuso sustituir la enseñanza paralela entre educación especial y regular por una educación integradora.

A continuación se comentará la legislación a nivel nacional, para ubicar las propuestas de atención a niños sobresalientes en México.

Políticas y Programas Nacionales.

En México, la Ley Federal de Educación de 1983 en su artículo 15°, señaló que el sistema educativo nacional comprendía, además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran, por lo que a partir de éstos datos, aunados a los de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y de la renovación del empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, es que surgieron cambios a nivel nacional que influyeron en las políticas educativas mexicanas, para subscribirse a distintos convenios y promover así la integración. De esta manera el gobierno federal tuvo que realizar modificaciones en la legislación, específicamente en el artículo 41° de la Ley General de Educación (1993) en donde se señaló que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender 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. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva... (p. 14)

Por lo tanto, en esta ley se estableció que los niños sobresalientes también son candidatos a recibir servicios educativos que les permita enriquecer su aprendizaje a través de programas o contenidos particulares adecuados a las necesidades y condiciones de igualdad. Cabe señalar que aún cuando la Ley de Educación reconoció la categoría de sobresalientes de forma oficial, el servicio a ésta población no es retomada de forma inmediata sino hasta el año 2001, a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP), en el apartado política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta, donde se señaló como acción importante el establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y en el año 2002 se propuso diseñar un modelo de atención dirigido para estos alumnos (Meda et al., 2005).

En el año 2008, se consideró a los alumnos con aptitudes sobresalientes como “aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o acción motriz” (SEP, 2008, p. 33). Además se señaló que estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad. Por lo que para potencializar sus habilidades se requieren de apoyos complementarios escolares y extraescolares.

Mientras a los alumnos con talentos específicos se les conceptualizó como: aquellos con aptitudes sobresalientes que presentan un conjunto de competencias que los capacitan para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano. Lo esencial en el talento es que a diferencia de las aptitudes sobresalientes, es específico; por lo que requieren de instrumentos de evaluación determinados por cada área, así como una atención diferenciada para potencializar dicho talento (SEP, 2008).

Según la reforma de la Ley de Educación (2009) para el año 2008 a través de un Decreto que modificó al Artículo 41 de la Ley General de Educación, también se crearon los lineamientos pedagógicos para la identificación y atención escolar de los alumnos con capacidades sobresalientes, se propuso que la autoridad educativa federal, con base en sus facultades como en la disponibilidad presupuestal, debía establecer las acciones para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos, los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en todos los niveles educativos, por lo que, las instituciones deberían sujetarse a dichas disposiciones.

Como se puede observar, los cambios en la legislación educativa influyeron en el desarrollado de diversas acciones para la atención de los alumnos sobresalientes en nuestro país, entre los documentos que hacen mención a dichas acciones se encuentran los siguientes:

1.-Proyecto de Niños CAS (SEP, 2006)

Surgió como parte de un plan gubernamental en la década de 1980, denominado programa para niños con Capacidad y Aptitud Sobresaliente (CAS), estuvo dirigido por la Dra. Margarita Gómez Palacio encargada de la Dirección General de Educación Especial, en el año de 1986.

El objetivo del programa fue atender a la población identificada con capacidades y aptitudes sobresalientes, la evaluación se hacía a todos los alumnos de aula regular, misma que consistía en la aplicación de forma grupal de diversos instrumentos en su mayoría de corte cualitativo; se basó en el Modelo Triádico de Renzulli, que conceptualizó al sobresaliente como resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias de tres componentes de la personalidad: habilidad por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea (SEP, 2006). Desafortunadamente, no hay registros de los trabajos realizados, por lo que se dificulta saber los resultados obtenidos.

2.- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002)

El propósito de este programa fue fortalecer los servicios proporcionados por la educación especial y el proceso de integración educativa en las escuelas de educación básica a través del acceso, permanencia y logro educativo de los alumnos con NEE asociadas con aptitudes sobresalientes; pretendió reforzar la incorporación a la vida escolar de experiencias y contenidos curriculares relacionados con la educación artística, tanto en las artes plásticas como en las escénicas y la música, con base en el conocimiento de las tradiciones mexicanas y las artes populares con alcance universal.

3.- Programa Sectorial de Educación 2006-2012 (SEP, 2007)

Entre sus diferentes objetivos, se presentaron dos que involucran el trabajo con alumnos sobresalientes; el primero sugirió ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades e impulsar la equidad entre grupos sociales. El segundo consideró importante ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de las competencias de los alumnos, así como la adquisición de conocimientos a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional.

4.-Alianza por la Calidad de la Educación 2008-2009 (SEP, 2008)

En este programa se plantearon cinco ejes con diferentes objetivos para mejorar la educación, específicamente en el eje tres se estableció la necesidad de fomentar la equidad en las escuelas públicas, el desarrollo integral de los niños, se hizo énfasis en la población infantil que se encuentra en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, así como en la atención a niños con aptitudes sobresalientes y talentos específicos; de la misma manera, se propuso actualizar de inmediato los modelos de atención de niños con necesidades especiales, y a partir del ciclo escolar 2008-2009 atender la demanda del servicio. Las acciones fueron muy concretas, entre ellas se encontraron por una parte, impartir actividades artísticas dentro de las escuelas junto con evaluaciones constantes; por otra, se propuso convocar a gobiernos estatales, municipales, legisladores, autoridades educativas estatales, sociedad civil y empresas para juntos emprendieran más tareas.

5.-Programa General de Trabajo 2008-2012 (SEP, 2008)

El programa de trabajo se encuentra en completa alineación a los procesos que se señalaron en la Alianza por la Calidad de la Educación, pero en forma muy puntual se refirió a mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno de los estudiantes, también se subrayó que el acuerdo de este compromiso es la atención a niños sobresalientes y talentos específicos. Sus objetivos son: a) promover una formación integral de los alumnos que les permita adquirir las competencias necesarias para enfrentar diversas situaciones de su vida cotidiana; b) desarrollar programas y estrategias específicas que respondan a las diferencias individuales para la atención educativa de la población que presenta capacidades sobresalientes; c) fortalecer la formación profesional de docentes, personal técnico y pedagógico, que permita la operación de los programas y la atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; y, d) promover la formación permanente de los docentes y apoyos administrativos como elemento para mejorar la atención educativa que se brinda en los servicios de EE.

Las acciones involucraron el diseño de programas específicos para fortalecer la atención de las NEE y Niños CAS en la escuela regular a partir del trabajo de USAER; actualizar el modelo de atención en la Educación Especial; promover un marco jurídico, reglamentaciones, restricciones y normatividad al considerar a los niños CAS en situación de vulnerabilidad; utilizar los cursos de actualización a directivos impartidos a nivel federal y por otras instituciones para desarrollar más habilidades.

Actualmente, el Gobierno del Distrito Federal ha propuesto dos programas, los cuales se encuentran en operación:

1.-Programa de Niños y Niñas Talento (Gobierno del Distrito Federal, 2007)

A partir de la encuesta realizada por Alduncin y Asociados a cargo del Instituto de Fomento de Investigación Educativa A.C. (IFIE) en el año 2000 se reportó que a nivel nacional el 8.9% de la población que aprobó el ciclo escolar obtuvo promedio de entre 9.1 a 10.0, con estas cifras y con el compromiso de que es necesario mejorar la calidad de vida y educativa de los niños y las niñas del Distrito Federal, se dio la pauta al Programa de Niñas y Niños Talento; cuyo objetivo fue lograr que todos los niños sobresalientes entre 6 y 12 años de edad, tuvieran acceso a una formación integral, a través del desarrollo o perfeccionamiento de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y deportivas.

Dentro de las acciones se reconoció la dedicación y esfuerzo del estudiante a través de la impartición de clases extraescolares de música, artes plásticas, teatro, creación literaria, danza, computación, historia de México, física, matemáticas, inglés, natación o fútbol; además se proporcionó una ayuda económica de \$150 mensuales, una cuenta de ahorro de \$1200 anuales y materiales para sus clases y actividades. Cabe mencionar que, los niños deben estudiar y vivir en el D.F, además su identificación es mediante la boleta escolar

con un promedio igual o mayor a 9.0, también tienen que aprobar una prueba o un examen que muestren que son sobresalientes en alguna disciplina (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2007).

2.-Programa de Potencialidades (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito federal, 2009)

Dicho programa consistió en apoyar el desarrollo de potencialidades de las niñas y niños sobresalientes en algunas de las disciplinas científicas, culturales, sociales, deportivas o artísticas que fueron detectados en el marco del programa de niños talento, para que de esta forma incrementaran sus aptitudes. Se solicitó la colaboración de instituciones gubernamentales y no gubernamentales para apoyar a la población y proporcionar un apoyo de hasta \$3000 mensuales por cada niño beneficiado, esta sería la diferencia principal con el programa de niños talento. En el año 2010 se consideró apoyar como máximo a 280 niñas y niños provenientes del Programa Niñas y Niños Talento, que mostraran ser sobresalientes en sus actividades extraescolares que impartía el organismo descentralizado como fortalecimiento a su preparación académica.

Una vez revisados algunos de los programas desarrollados en México para la atención de niños con potencial sobresaliente, queda claro que se han hecho varios intentos por atenderlos; sin embargo, resaltan algunas necesidades por cubrir, entre ellas: un sistema de identificación preciso, que implique realizar una evaluación, cuyo objetivo sea conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en otro tipo de habilidades, de esta forma se podrá obtener una comprensión más amplia de las potencialidades y ofrecer una respuesta educativa adecuada, así como lineamientos que orienten la organización, funcionamiento de los servicios, distribución de los recursos humanos y económicos. Si bien se han logrado avances en el estudio del sobresaliente, el apoyo del gobierno ha sido poco contundente en el desarrollo de investigaciones e intervenciones en esta población, ya que los criterios de

selección no son indicadores precisos ni unificados para la detección de las habilidades y necesidades de esta categoría, lo que ocasiona un desajuste en las cifras reales atendidas.

Con base en lo anterior, en la figura 1 se presentan las cifras reportadas en cuatro estudios en donde se observan discrepancias en relación a la atención educativa del sobresaliente (Sánchez, 2002; Secretaria de Educación Pública, 2006; 2007; 2009).

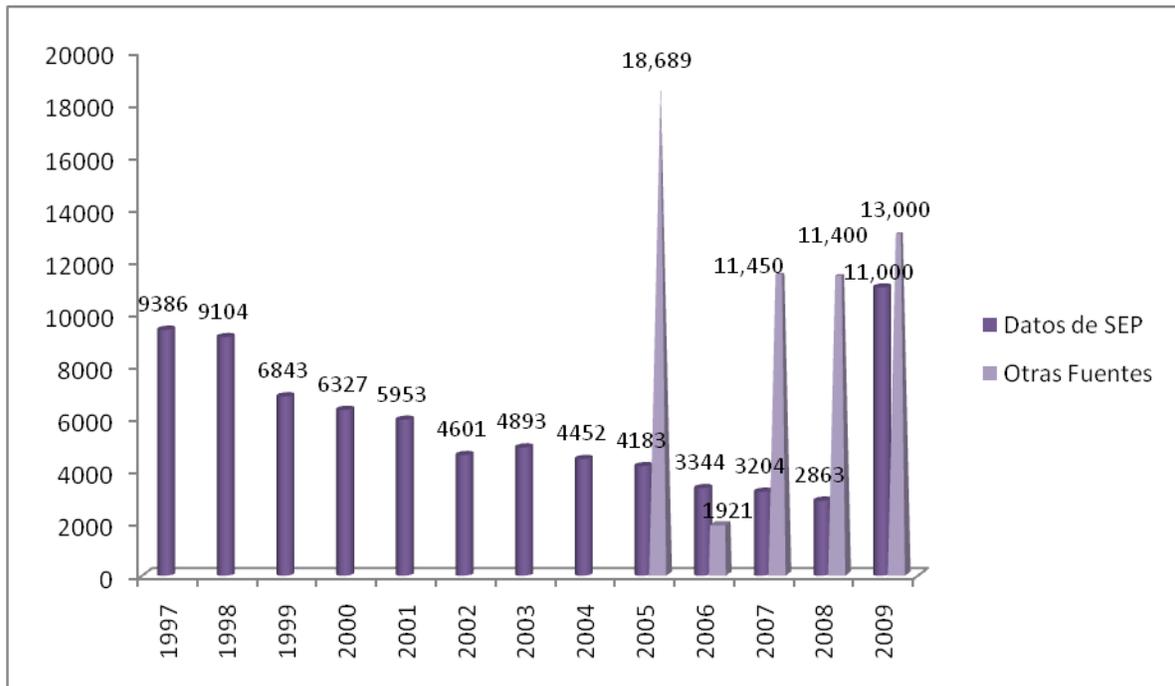


Figura 1. Población atendida en México por los programas para niños con capacidades sobresalientes.

Las cantidades planteadas en estos años permiten notar que se ha abordado la atención a alumnos con capacidades sobresalientes, no obstante, al analizar las cifras se percibe que existen datos que no coinciden entre los diferentes autores o bien períodos donde se observa una disminución de la población atendida, otros donde hay un aumento excesivo. El argumento que se puede dar a este fenómeno es que existe una sobreestimación de las capacidades de los niños, o una identificación inadecuada debido a que los instrumentos utilizados no corresponde a las características que se tienen que evaluar; así

como la falta de una definición clara y consensuada entre la comunidad escolar, lo que dificulta hacer una correcta detección y a través de ella proponer estrategias de atención de acuerdo a las necesidades educativas de los alumnos (M. A. Zavala & G. Aclé, comunicación personal, 2011).

Con relación al programa de Niños Talento se señala que se atendieron a 130 mil niños del nivel primaria, sin embargo, estos datos contrastan con los presentados por la Organización Mundial de la Salud (2010; citado en Díaz, 2010) quien encontró que en promedio el 2.28% de los niños califican como “niños talento” o niños genios, bajo esta cifra en México se supondría que existen 800 mil niños sobresalientes, pero datos oficiales de la Dirección de Educación Especial de la SEP plantea que la población atendida en el país es alrededor de 110 mil 478 menores.

Con estos datos se concluye el presente apartado, con énfasis en las diferencias y desfases de las estadísticas ofrecidas por las organizaciones encargadas de la educación de los niños sobresalientes, de tal manera que se puede considerar que aun no se logra cubrir totalmente la atención de estos niños.

Caracterización de la capacidad sobresaliente

Los niños con capacidad sobresaliente presentan tantas diferencias individuales entre sí, como cualquier otro grupo de niños, al respecto autores como, Friend y Bursuck (1999) señalaron que en las escuelas hay alumnos que demuestran una capacidad superior al promedio en una o varias áreas, dentro de las cuales se incluye la superioridad intelectual general, desarrollo motor, capacidad de liderazgo, desempeño en áreas académicas específicas, elevada creatividad, alto rendimiento deportivo, artes visuales o dramáticas y socialización, que los distinguen y pueden ayudar en su identificación.

Valadez (1999) señaló una serie de conductas que generalmente caracterizan a estos niños, las cuales agrupó de la siguiente manera:

- Signos tempranos. Atención a estímulos a los tres meses, sentarse, sostenerse y caminar varios meses antes de lo esperado, inician a hablar a edades tempranas, reacciones intensas.
- Estilos de aprendizaje. Aprenden con una instrucción mínima, son curiosos, muestran alta energía, persistencia y concentración cuando están interesados en algo, intereses obsesivos en áreas específicas.
- Habilidades escolares. Habilidad para leer e iniciación a ésta alrededor de los cuatro años, fascinación por los números, memoria para información verbal y matemática, razonamiento lógico y abstracto.
- Aspectos sociales. Juegan solos dado a que pocos niños se interesan por sus juegos, prefieren niños de más edad.
- Aspectos afectivos. Intereses por temas filosóficos y morales, alto sentido del humor.

Respecto a las características intelectuales del sobresaliente, se sabe que estos niños pueden estar adelantados respecto a los niños promedio en cuanto a la actuación académica, la mayoría presentan un Coeficiente Intelectual superior a la norma, aprenden a leer fácilmente y con poca ayuda antes de los tres años. Desde esta postura el aprendizaje de la lectura precoz es la característica del sobresaliente que cuenta con mayor número de referencias, y suele estar más avanzada que en otras áreas que requieren destreza manual, tales como la escritura y el dibujo. Por tal motivo, la precocidad en la escritura es menos frecuente que en la lectura, como resultado de una disincronía entre el nivel intelectual, psicomotor y gráfico (Betancourt et al., 2006). De igual forma presentan un buen nivel de comprensión de información y conceptos nuevos, elaboración de conceptos verbales, capacidad para utilizar nuevos conocimientos en la resolución de problemas, tanto prácticos como teóricos y la creatividad.

A partir de las propuestas sobre la creatividad desarrolladas por Guilford (1977) y años más tarde por Torrance (1977) se dio la pauta para incorporar un nuevo factor en la identificación del sobresaliente. Si bien, en un inicio los modelos explicativos en torno a esta población daban prioridad al C.I como la principal forma de evaluar y detectar a estos alumnos, otras posturas han mencionado que considerar sólo ese elemento sería restrictivo y dejaría afuera a muchos sobresalientes y en respuesta a esta situación se crearon modelos más flexibles que incluyeron otras variables entre las cuales destacó la creatividad.

Autores como Alonso y Benito (2004), encontraron como características cognoscitivas de alumnos sobresalientes las que se describen en la Tabla 1.

Tabla1.

Características observadas en alumnos sobresalientes de acuerdo al área de desarrollo.

ÁREA	CARACTERÍSTICA
MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Sostener la cabeza desde el primer día de nacimiento. • Gatear y sostenerse de pie a los seis meses. • Caminar a los nueve meses. • Recortar con las tijeras a los dos años cinco meses. • Empezar a escribir a los tres años cinco meses. • Andar en bicicleta, patines o saltar la cuerda a los cuatro años.
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Decir la primera palabra a los seis meses. • Decir la primera frase a los 12 meses. • Mantener una conversación entre los 18 y 24 meses. • Aprender los colores a los 18 meses. • Vocabulario avanzado a los 24 meses. • Pregunta por palabra nuevas que no conoce a los tres años.
COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Está interesado por lo que le rodea, pregunta por el origen de las cosas, demuestra curiosidad y deseo de aprender desde los dos años. • Dibujar la figura humana con cabeza, tronco y extremidades, contar hasta diez, hacer rompecabezas de 20 piezas, conoce el abecedario o al menos 18 letras, memorizar cuentos, canciones y oraciones a los 2 años y medio. • Leer con facilidad un libro, interesarse por la ortografía de las palabras y copiar un rombo a los cuatro años. • Leer cifras de cinco o más dígitos, identificar la hora en el reloj analógico a los cinco años.

Es importante destacar que los sobresalientes no presentan todas las características antes descritas pero si hay pautas que los hacen diferentes a los niños promedio, además de que es un grupo amplio y heterogéneo que requiere ser atendido de acuerdo a sus necesidades educativas.

Silverman (1993) y Terman (1924; citado en Blanco, 2001) propusieron poner atención a las características de personalidad y sociales. El primer autor considera que los niños sobresalientes no sólo piensan diferente, sino que, además, sienten de modo diferente; tener en cuenta sus rasgos de personalidad es importante para precisar los objetivos académicos. De acuerdo con esto la personalidad hace referencia a actitudes, comportamientos emotivos y afectivos, por lo que tiene gran relación con las funciones cognitivas. Las investigaciones del segundo autor evidenciaron que las personas con potencial sobresaliente son más ajustados afectiva y emocionalmente, asimismo asegura que tienden a ser felices y a agradar a sus compañeros; además son estables emocionalmente y autosuficientes, siendo menos propensos a desordenes neuróticos y psicóticos que otros niños de su misma edad.

De esta forma la aptitud social y la capacidad de interacción e influencia son apreciables a través de las siguientes conductas:

- Tendencias a influir sobre los demás y a dirigir actividades de grupo.
- Elevada autoestima.
- Asunción de responsabilidades más allá de lo esperado.
- Aceptación social de su capacidad de influencia.
- Capacidad para resolver problemas de los demás.
- Tenacidad y persistencia en la búsqueda de metas y objetivos.
- Audacia e iniciativa.
- Capacidad de tomar decisiones.
- Humor elaborado, suelen usar sarcasmo e ironía.

Otro elemento característico de la personalidad del sobresaliente es el compromiso con la tarea, entendido como la motivación en los alumnos sobresalientes que se encuentra asociada a los factores intrínsecos, aunque también está unida a las influencias externas, que se interiorizan para convertirse en controles internos de la conducta. El estudio de esta variable ha generado diferentes teorías, las primeras la consideraron como algo asociado a la naturaleza instintiva. Posteriormente, se relacionó con la conducta voluntaria del sujeto, es decir, con la acción consiente dirigida a una meta en particular, otros modelos la han asociado con los principios de dolor y placer y subyace la propuesta de sistema del refuerzo, lo que indicó que una persona se mueve para conseguir una recompensa y evitar un castigo (Pomar, 2001).

La noción de compromiso con la tarea es compleja autores como Botías, Higuera y Sánchez (2002); Rayo (2001) indicaron que está relacionada con la tenacidad de un sujeto para permanecer con dedicación durante un tiempo prolongado en una tarea o meta de trabajo. Renzulli (1986) hizo referencia a que es una característica que se vincula con la habilidad para comprometerse totalmente en un problema o en una solución.

En cuanto a las características socioafectivas, el autoconocimiento y el autocontrol son variables determinantes en el logro de las actividades y favorecen las capacidades de los sobresalientes, de ahí que distintos autores como Mönks y Van Boxtell (1992), Tannenbaum (1991) y Heller (2004) hayan señalado que es importante evaluar el autoconcepto porque está ligado con la imagen que los individuos tienen de sí mismos. Cuando se habla de autoconcepto se hace referencia a las actitudes, sentimientos y conocimientos que la persona tiene de sus propias habilidades, Pérez (2006) señaló que este constructo implica juicios descriptivos sobre uno mismo, además de que juega un papel significativo en el aprendizaje, pues un individuo aprende a verse a sí mismo en función de sus éxitos y fracasos lo que actúa como modulador de su conducta.

Zavala (2004) señaló que existe un importante vínculo entre la motivación y el autoconcepto los cuales a su vez influyen en el rendimiento escolar en los diferentes niveles educativos, por lo que es un catalizador importante en el desarrollo del potencial sobresaliente de los alumnos. Autores como Renzulli (2011) han incluido al autoconcepto entre los factores personales que permite lograr los éxitos en distintas áreas de los estudiantes, en este sentido Tannenbaum (1991) indicó que el alumno puede tener una percepción de sí mismo positiva o negativa y esto va a influir en que se facilite o inhiba el desarrollo de las habilidades del sujeto.

De esta manera, la dimensión cognitiva concede relevancia al papel que juegan las aptitudes, los conocimientos previos, los estilos o procesos de aprendizaje, mientras que las variables motivacionales son importantes en las expectativas del alumno, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas. En este sentido, la motivación y las percepciones que tiene el sujeto de sí mismo como aprendiz de sus propias capacidades ayuda al desarrollo cognitivo, lo que conlleva a una construcción activa del conocimiento (Boekaerts, 1996).

A partir de las características del sobresaliente se han desarrollado diferentes propuestas para su conceptualización, García (2004) planteó que algunos de los conceptos que se pueden encontrar en la literatura son: **talento**, que hace referencia a la persona que muestra una aptitud muy destacada en una materia determinada. Hay una numerosa clasificación de tipos de talento como: intelectual, creativo, científico, social, mecánico y artístico; **prodigio**, quien realiza una actividad fuera de lo común a su edad. Desarrollan productos que llaman la atención en un campo específico, memoria, lenguaje o ritmo; **genio**, persona que tiene un CI superior a 180, y que logra un producto creativo propio admitido por una comunidad científica pertinente; **superdotado**, quien tiene un CI superior a 130, con una buena capacidad creativa y una motivación intrínseca por el aprendizaje, **precoz**, sujeto que tiene un desarrollo temprano inusual para su edad

(Blanco, 2001), de hecho Tannenbaum (1993; citado en Pérez, 2006) señala que la mayoría de los superdotados son precoces, pero no todos los niños precoces llegan a desarrollar capacidades excepcionales y por último, Ruíz (2004; citado en Lorenzo, 2006) señaló que el **sobresaliente** es aquél que domina un campo específico de la actividad humana, es persistente, perseverante, muestra un profundo interés por ella y los resultados de su actividad son originales e innovadores; se cree que éstas características siempre se encuentran presentes, aunque no lo hacen en la misma proporción.

Actualmente en México, se utiliza el término alumnos con aptitudes sobresalientes, dentro del cual se consideran a “aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico- tecnológico, humanístico-social, artístico y/o motriz” (SEP, 2008, p.33). Estos alumnos, presentan necesidades educativas, por lo que requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar competencias en uno o varios campos del quehacer humano, ya que sus aptitudes no siempre están vinculadas con los contenidos escolares y sí expresadas en aptitudes para las artes, las relaciones sociales o deportivas

De tal forma, que en el presente trabajo se empleará el término de sobresaliente, debido a que ofrece más posibilidades de que un número elevado de personas puedan ser identificadas y desarrollar sus potencialidades en los diversos campos del quehacer humano; éste pone énfasis especial en las habilidades específicas en las que el sujeto sobresale para desempeñar su talento; otra bondad encontrada, es que no está exclusivamente relacionado con aspectos escolares.

En la actualidad, existen distintas propuestas teóricas que han tratado de explicar la concepción del sobresaliente, así como sus características, en este sentido Benavides, Blanco, Castro y Maz (2004), Mönks y Masson (1993; citado

en Chávez, 2008) plantearon que éstas se agrupan en cuatro modelos: los genéticos, cognitivos, sistémicos y los orientados al logro del rendimiento, mismos que a continuación se expondrán brevemente.

Modelos de explicación.

Jiménez y Artilles (2004) han manifestado que los modelos son un instrumento científico de búsqueda que reproducen de forma simplificada la realidad, además cumplen funciones heurísticas, descriptivas o explicativas, sus resultados se pueden hipotetizar y contribuyen a una mejor conceptualización.

Orientación a las capacidades e influencia genética

El supuesto básico de esta orientación se ha enfatizado en un sólo rasgo, el coeficiente intelectual. En 1869, Francis Galton, el padre de la psicometría moderna, centró su atención en las capacidades de alto nivel, su trabajo constituyó el primer intento de análisis científico de la superdotación; fue defensor de la base hereditaria, que llamó “habilidad natural”; creía que la motivación intrínseca y el trabajo duro era condición para los logros superiores y para la formación del sobresaliente (Blanco, 2001).

Posteriormente, el representante más prominente de esta conceptualización fue Lewis M. Terman (1877-1956) quien popularizó en 1925 el concepto de Coeficiente Intelectual, sostuvo que la inteligencia estaba determinada genéticamente y era estable en el tiempo, además consideró a los alumnos sobresalientes como aquellos individuos que obtuvieran un C.I de 140. Dentro de sus investigaciones sobre la naturaleza de los superdotados realizó un macroestudio con una muestra de 1500 sujetos a los que se les estudió hasta aproximadamente los 40 años de edad.

Algunas de las conclusiones en relación a las características del sobresaliente fueron las siguientes:

- Ψ Herencia y medio ambiente superior.
- Ψ Superioridad física (estatura, peso, desarrollo óseo, maduración, etc.) respecto a los de su misma edad; salud y éxito social.
- Ψ Nivel de intereses más elevado y mayor éxito académico.
- Ψ Puntuación en dos o tres años superior a los compañeros de clase en los test de rendimiento.

En general, esta orientación formó parte de los primeros intentos por explicar las características del pensamiento excepcional, dio resultado al término superdotado con cierta disposición pragmática y rigidez en las definiciones; las aptitudes fueron vistas como un don innato o disposición natural para determinadas cosas, así como una capacidad general y abstracta, también conocida como factor "g" (Prieto, 1997; Lorenzo & Martínez, 1996). Entre las conceptualizaciones que surgieron como parte de esta propuesta están las siguientes:

- Niños sobresalientes son los que tienen capacidades verbales y cuantitativas considerablemente superiores al promedio, según las medidas de un test de aptitud escolar. Son excepcionalmente capaces para el trabajo usual (Hill, 1987; citado en Lorenzo, 2006).
- Individuos que poseen una inteligencia general notablemente superior a la media (Bermejo, Castejón, López, Prieto y Renzulli (2002).

Estos modelos, en general, al considerar la inteligencia como relativamente estable, tienen la ventaja de poder realizar un diagnóstico temprano de las capacidades sobresalientes, definido sobre las bases objetivas de la medición psicométrica; así mismo, permiten investigar con tiempo otras variables relacionadas con los logros académicos. Sin embargo, tienen la desventaja de concebir a la superdotación como una característica personal, casi de tipo innato,

y el gran inconveniente de establecer puntos de corte entre el rendimiento normal y superior, cortes que en definitiva resultan arbitrarios

Finalmente, estas orientaciones tienen el mérito de ser las pioneras en el campo del estudio del sobresaliente y a partir de ellas surgen los otros tres grupos de modelos con el objetivo de superar las limitaciones y de hacer énfasis en otros aspectos como los procesos cognitivos, neurológicos, el rendimiento y los factores socioculturales (Lorenzo, 2006).

Orientación a los componentes cognitivos

Los modelos cognitivos intentaron describir cualitativamente los procesos en la elaboración de información, además han reconocido la importancia de los procesos, las estrategias y las estructuras cognitivas en actividades superiores. Se enfocan sobre los procesos de pensamiento, más que en los resultados.

Un importante exponente de esta aproximación es Robert Sternberg, su modelo está relacionado en una teoría de la inteligencia, que considera básica para comprender la superdotación: la Teoría Triárquica de la Inteligencia (Sternberg, 1985; citado en Zavala, 2004), la cual explica las relaciones del individuo con su entorno con base en tres conglomerados: a) *la subteoría componencial*, se refiere a las unidades básicas de la conducta inteligente, que el sujeto utiliza para procesar información y operar sobre las representaciones internas de objetos y símbolos, mismo que rigen el comportamiento inteligente independientemente del contexto en que se produzcan; b) *la subteoría experiencial*, se refiere a dos características especialmente relevantes en el desarrollo del individuo que son la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y para automatizar la información. Estas capacidades se aplican cuando el sujeto actúa con otros sujetos u objetos, siendo especialmente relevantes en situaciones de cambio rápido; y, c) *la subteoría contextual*, implicadas las habilidades intelectuales, sociales y prácticas, necesarias para

enfrentarse adecuadamente al medio social, comprende también, la capacidad para seleccionar, modificar o construir los ambientes más apropiados para el desarrollo de los intereses y el desenvolvimiento de las habilidades personales.

Desde el punto de vista de este autor, una elevada inteligencia analítica y creativa no basta para triunfar en la vida, necesariamente debe de ir acompañada de características de sentido común o inteligencia práctica y que consiste en esa habilidad para adaptarse a las demandas del mundo real.

Por otra parte, se plantea que para que una persona sea considerada como superdotada ha de seguir cinco criterios (Teoría Implícita Pentagonal del Talento de Sternberg, 1990).

- Criterio de excelente, se refiere a la superioridad del sujeto en alguna dimensión como música, matemáticas, filosofía, etc.
- Criterio de rareza, se deben mostrar ejecuciones o productos generados poco comunes en sus semejantes.
- Criterio de productividad, que implica la realización creativa de diversos productos.
- Criterio de demostración, para lo cual se deben emplear pruebas válidas que muestren las habilidades del sujeto.
- Criterio de valor, se relaciona con mostrar superioridad en alguna dimensión apreciada por el entorno.

En términos generales, las definiciones de superdotado que se han desarrollado desde esta postura, se relacionaron con los procesos del pensamiento, memoria y otras habilidades, en los que se destacó la importancia de la intuición (insight), la respuesta a lo nuevo (solución del problema) y los componentes de la adquisición de conocimientos.

Orientación a los elementos socioculturales y psicosociales

Los teóricos de éste enfoque, afirmaron que la capacidad sobresaliente y el talento sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales (Betancourt et al., 2006). Los modelos socioculturales y psicosociales tuvieron en cuenta el impacto tanto del microambiente: la familia, la escuela y la comunidad, como el macroambiente: orientación económica, la orientación política y los valores culturales dominantes. Entre los representantes de esta postura destacan Gardner (1998), Mönks (1992) con su modelo de Interdependencia Triáquica, Tannembaum con su modelo de Aprendizaje Social (1991) y Gagné (1993).

Estos modelos dieron la posibilidad de retomar la vieja polémica que surgió de la interrogante de que si el talento nace o se hace, para llamar la atención sobre la importancia de los factores biológicos. Al respecto, hoy predominan las posiciones interaccionistas que reconocen la importancia de ambos factores (los sociales y los biológicos).

El Modelo de Howard Gardner con la teoría de las “Inteligencias Múltiples”, se dio a conocer por primera vez en 1983, en el libro *"Frames of mind"*. Con ella, se desafió la noción de inteligencia general porque todas las capacidades intelectuales no pueden ser agrupadas en una sola medida. Según este autor, la inteligencia se puede describir como un conjunto de habilidades, talentos o destrezas mentales que le permiten a un sujeto resolver problemas o crear productos que son trascendentales en un marco cultural determinado. Después, precisó más este concepto y planteó que es un potencial biológico y psicológico, que se puede desarrollar en mayor o menor medida como consecuencia de los factores experienciales, culturales y motivacionales que afectan a una persona (Gardner, 1998).

Así mismo, propuso la existencia de siete inteligencias separadas en el ser humano. Las dos primeras -lingüística y lógico matemática- son las que normalmente se han valorado en la escuela tradicional.

La *inteligencia lingüística* supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos. La *inteligencia lógico-matemática* supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica. (Gardner, 2001, pp. 51-52)

Las tres inteligencias siguientes destacan especialmente en las bellas artes.

La *inteligencia musical*, es la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales. La *inteligencia corporal-cinésica*, se relaciona con la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos. La *inteligencia espacial*, se refiere a la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes y en espacios más reducidos. (Gardner, 2001, p. 52)

Las dos últimas inteligencias, las llamó inteligencias personales.

La *inteligencia interpersonal*, denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con

otras personas. Por último, la *inteligencia intrapersonal*, supone la capacidad de comprenderse uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo -que incluyo los propios deseos, miedos y capacidades- y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida. (Gardner, 2001, p. 53)

Este autor en el terreno del diagnóstico hizo aportes respecto a que medir el factor g era limitado, consideró necesario tener en cuenta las diversas habilidades de una persona, la cual puede demostrar ser talentosa en ciertos dominios. En efecto, un elemento positivo de la propuesta de Gardner (2001), fue respecto al planteamiento de que los sujetos difieren en las áreas en que son prometedores, lo cual tiene implicaciones para la detección si sólo se usan tests de inteligencia general; también dio información acerca de los elementos cognitivos hacia los cuales se debería dirigir la evaluación.

El Modelo de Interdependencia Triádica propuesto por Mönks (1992) surge del modelo de los tres Anillos de Renzulli, en este caso, el compromiso con la tarea cambió por motivación, las habilidades por encima del promedio se denominaron altas habilidades intelectuales, y el tercer componente incluyó áreas del medio social. Dentro de la motivación, se encontraron los siguientes indicadores: compromiso con la tarea, correr riesgos, percepción del tiempo futuro, anticipación y planificación. El componente cognitivo se denominó de la forma enunciada porque el autor opinó que son manifestaciones del potencial en grado elevado. En el área del medio social, agregó el papel de la familia, los compañeros y el colegio, como el entorno social más inmediato y su relación con los niños sobresalientes. El autor sostuvo, acertadamente que la emergencia del talento depende del soporte ambiental por ello integró este tercer componente.

En el modelo presentado por Gagné (1993) se distinguen los términos superdotación y talento, el primero para referirse a capacidades naturales o aptitudes, y el segundo para capacidades desarrolladas o destrezas. Señala que el término “aptitudes” presenta un componente genético significativo, pero su desarrollo es influenciado por el ambiente y el entrenamiento formal e informal; mientras que el talento depende de la transformación de “catalizadores” que actúan como moderadores positivos o negativos que transforman o no las aptitudes en talentos (Pérez, 2006).

Otro modelo de explicación es el de Tannenbaum (1997), conocido como Modelo en estrella o Modelo psicosocial de filigrana. En él se presentan con ciertas modificaciones los siguientes cinco factores:

- 1) Capacidad general, considerada como factor “g” o la inteligencia general de los test.
- 2) Capacidad especial, es decir, aptitudes y habilidades específicas.
- 3) Factores no intelectuales, como motivación, dedicación y autoconcepto.
- 4) Influjos ambientales familiares, escolares y en la comunidad que proporcionan estímulo y apoyo.
- 5) Factor suerte, como circunstancias imprevistas en la estructura de oportunidades y en el estilo de vida habitual, que pueden afectar las salidas para la realización excepcional.

Estos cinco factores han de darse todos ellos en combinación y la falta de uno no está compensado por la presencia de otro, por lo que se requiere la presencia de cada uno de ellos a un nivel mínimo (coalescencia). La creatividad no aparece en esta propuesta pues se considera que es consecuencia de todas las anteriores y está presente en el producto (Pérez, 2006).

Bermejo et al. (2002), indicaron que estos modelos han resaltado el papel de los factores culturales para definir el talento, relativizan el concepto y lo restringen a un ámbito cultural determinado. Lo que significa que la sociedad y la cultura determinan qué tipo de productos poseen valor para ser considerados dignos de un talento especial. Además, resaltaron la importancia del entorno social y familiar, como elementos que potencian o dificultan el desarrollo del sujeto talentoso.

Como se puede observar, son varios los criterios, las definiciones y los modelos que han tratado de explicar la capacidad sobresaliente, lo cual evidencia el poco consenso que existe en el campo. En lo que sí coinciden todos es en la presencia de un componente cognitivo que denominan, como *habilidades*.

De esta manera se puede mencionar que los diferentes modelos parten de que la capacidad sobresaliente sólo puede desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano y determinan qué productos son considerados “valiosos” y finalmente, se toman en cuenta tanto el micro-ambiente social como el macro-ambiente.

Orientación al logro y al rendimiento.

En esta orientación al logro o al rendimiento se planteó que hablar de un nivel superior de desarrollo de las capacidades, no está determinado por una sola habilidad, sino que se consideran imperiosos otros elementos como el orden afectivo motivacional, volitivo y hacen distinciones entre las capacidades en potencia y las consolidadas (Labarrere, 1982; citado en Lorenzo, 2006). De tal forma que los criterios generales que prevalecen son: a) considerar que la inteligencia superior es la condición necesaria, pero no suficiente para la manifestación del comportamiento sobresaliente; b) enfocar al logro como un resultado observable de la superdotación; y, c) afirman que rasgos personales

como la motivación y el ambiente apropiado son condiciones importantes en el logro (Zavala, 2004).

En esta orientación se ubica al modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1986) a partir del cual se promovió la idea de erradicar el uso exclusivo de los tests de inteligencia como principal criterio para la identificación de niños sobresalientes, por lo que consideró tres características personales: a) habilidad por encima de la media, b) creatividad, y; c) compromiso con la tarea. Tal propuesta significó un desafío para las tendencias dominantes en dicho campo, cuando estos conceptos se hallaban ligados, exclusivamente al enfoque psicométrico. A partir de este modelo se define al sobresaliente de la siguiente forma:

Los niños sobresalientes comprenden a sujetos que poseen aptitudes especiales en mecánica, ciencias, artes, relaciones sociales, así como aquellos con una elevada inteligencia general. La superioridad en estos campos tiene su mayor manifestación en el desempeño sobresaliente, pero el hábil desempeño no es una evidencia suficiente de superioridad. La creatividad u originalidad es la característica que distingue el trabajo y el comportamiento verdaderamente sobresaliente. (Scheifele, 1964; citado en Lorenzo, 2006, p.87)

La primera versión de la propuesta de Renzulli apareció publicada a finales de la década de los setenta y mediante sus investigaciones demostró la viabilidad de la misma; sirvió de base en programas en el ámbito educativo llamado "Estrategia de Enriquecimiento Escolar". Este modelo es el que ha influido en todas las teorías del sobresaliente, y es el más usado en la educación debido a

que ofrece una alternativa más amplia y flexible de identificación (Sánchez, 1997). Renzulli (1994) definió a la capacidad sobresaliente como:

El comportamiento que refleja una interacción entre tres conjuntos básicos de características humanas, los cuales son habilidades específicas por encima del promedio general, niveles superiores de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad. Los individuos capaces de desarrollar el comportamiento sobresaliente son aquellos que poseen o que son capaces de adquirir este conjunto de características y aplicarlas a cualquier área de valor en el desempeño humano. Las personas que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre estos tres conjuntos requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no se les proporcionan de manera ordinaria a través de los programas escolares regulares. (p. 52) (Figura 2)



Figura 2. Esquema del Modelo de Renzulli.

En cada una de las dimensiones del talento propuestas por este autor, aparecen un conjunto de componentes: el primer elemento es la inteligencia o habilidades por encima del promedio, las cuales se dividieron en generales y específicas:

1.-Habilidad general. Se ha definido como la capacidad de procesar información, integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones, así como a desarrollar un pensamiento abstracto. Algunos ejemplos son:

- Razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez de palabras.
- Adaptación a situaciones nuevas provenientes del ámbito externo.
- Automatización del procesamiento de la información y recuperación de la información selectiva.

2.-Habilidades específicas. Consiste en la adquisición de conocimientos, patrones o habilidades para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida. Estas se definieron de tal forma que representan la manera en que los seres humanos se expresan en situaciones de la vida real (Betancourt et al., 2006) por ejemplo:

- Aplicación de la combinación de varias habilidades generales en una o más áreas del conocimiento o del desempeño (arte, liderazgo, administración).
- Capacidad para la adquisición y uso apropiado del conocimiento formal, técnico, logístico y estrategias en la solución de un problema particular.
- Capacidad para separar la información relevante asociada con un problema particular o área de estudio o desempeño.

Compromiso con la tarea

Es una refinada forma de motivación, es la energía que ayuda a mantener el interés en una tarea en particular, este componente es el que tiene mayor influencia en el éxito; de acuerdo con Renzulli (1986) algunos de sus indicadores son los siguientes:

- Altos niveles de intereses, entusiasmo, fascinación e implicación en un problema particular, área de estudio o forma de expresión humana.
- Capacidad para perseverar, resistencia, determinación, trabajo fuerte y práctica dedicada.
- Auto-confianza, fuerte ego, libre de sentimientos de inferioridad, dirección al logro.
- Habilidad para identificar problemas significativos dentro de un área especializada.
- Capacidad para cambiar hacia mejores canales de comunicación y desarrollo dentro de un campo dado.
- Mantenimiento de la apertura del yo, desarrollo del sentido estético, calidad y excelencia en el trabajo propio y en el de otros.

Creatividad

Torrance (1977) definió a la creatividad como la capacidad para encontrar e inventar nuevas relaciones, así como los cambios que se descubren en los nuevos elementos; además la operacionalizó a través de los siguientes indicadores: a) Fluidez, entendida como la característica que permite generar un número elevado de ideas; b) Flexibilidad, la dimensión mediante la cual se valoran las diversas formas que tienen las personas para dar respuesta a una misma situación o problema; c) Originalidad, generación de soluciones únicas, novedosas o innovadoras; d) Elaboración, la capacidad que tiene una persona para considerar e incorporar detalles en una respuesta, en definitiva para embellecer el

producto; y, e) Apertura a la experiencia, que se refiere a la receptividad ante lo nuevo y diferente en el pensamiento, las acciones, los productos propios y de los demás.

No todos los rasgos tienen que estar presentes al mismo nivel en un individuo o situación para producir el despliegue de conductas propias del talento. De ahí que se hace énfasis en la interacción entre los grupos para lo cual se requiere una amplia variedad de oportunidades y servicios educacionales que se ofertan en los programas instruccionales de las escuelas regulares (Renzulli, 1994). En este sentido, Renzulli planteó que la inteligencia es un factor necesario pero no determinante y que sólo se precisa de un CI de 116 o que el sujeto esté ubicado en un percentil superior a 75; para demostrar su alto desempeño.

La crítica a este modelo surge a partir de que Renzulli consideró las características de los adultos sobresalientes para su desarrollo, sin embargo las investigaciones llevadas a cabo en distintos países como América del Norte, América Latina, Europa y Australia han demostrado que es aplicable a población infantil. Según Lorenzo (2006) la concepción de Renzulli es muy completa y de hecho ha servido de base para varias propuestas de atención, aunque tiene una limitante y es que le falta incorporar las condiciones sociales.

Como bien planteó Gagné (1993) ningún modelo por sí solo ha podido explicar simultáneamente la heterogeneidad de las diferentes manifestaciones del sobresaliente. Sin embargo, las investigaciones nacionales e internacionales han mostrado que uno de los más eficaces y flexibles para la identificación de estos alumnos es el de “Los tres anillos de J. Renzulli”, por lo tanto, para el presente estudio se retomó el modelo de este autor. Además, Betancourt et al. (2006) comentaron que es una propuesta de trabajo completa e integradora de varios elementos importantes en la categoría de sobresalientes, porque ha permitido captar mayor población y brindarles la oportunidad de ser identificados.

Otro punto a valorar en el estudio del sobresaliente es su proceso de identificación. Al respecto Bermejo et al. (2002) recomendaron que se deba basar en un modelo en donde se incluyan diferentes vías de evaluación con el fin de considerar los diferentes factores que distinguen al sobresaliente. En este sentido, en el siguiente apartado se presentan algunas propuestas para la identificación para el alumno con capacidad sobresaliente.

Estrategias de identificación a través del Modelo de Renzulli

De acuerdo con Benavides et al. (2004) durante más de dos décadas, el modelo de Renzulli (1986) ha sido uno de los planteamientos más sugestivos desde el punto de vista educativo. Parte de una selección poco restrictiva que ha permitido identificar entre el 15% y el 20% de la población escolar, que han conformado el denominado “grupo de sobresalientes”. Estos alumnos reciben una formación específica mediante un programa de enriquecimiento curricular. Los criterios fundamentales para ser seleccionados son los resultados de la prueba de inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea, así como las nominaciones de los profesores. Por lo que, las medidas estandarizadas de capacidad cognitiva constituyen uno de los procedimientos de selección, pero no es el único.

Renzulli también propuso la evaluación de variables externas, como son los informes de los profesores, los padres, las nominaciones de iguales o, incluso, los autoinformes, debido a que éstos han aportado información cualitativamente distinta a la ofrecida por las pruebas estandarizadas y escalas objetivas, pues está constituido por evaluaciones dirigidas principalmente al comportamiento típico o habitual de los niños con potencial sobresaliente (Mancusi & Ratti, 2002).

Para Benito (2003) y Clark (2008) la opinión del profesor posee gran valor, debido a que tienen datos privilegiados sobre las habilidades y estilos de aprendizaje de los niños, además interactúan por largos períodos en actividades académicas y mantienen así una relación didáctica que le permite observar los

cambios ocurridos en el desarrollo y aprendizaje del alumno, por lo tanto, se le debe considerar como una fuente útil de información. La nominación del profesor es una herramienta más de identificación y sirve como complemento de lo obtenido en las otras pruebas de evaluación.

En cuanto a la participación de los padres en la identificación del sobresaliente, Benito (2003) mencionó que es muy útil la información que proporcionan ya que pueden aportar datos sobre las conductas, gustos e intereses de sus hijos en relación con períodos tempranos del desarrollo. Por otra parte, los autoinformes, se han considerado como instrumentos para valorar actividades o conductas excepcionales que no se manifiestan delante de otras personas o difícilmente cuantificables en pruebas psicométricas; las estrategias utilizadas son las autonominaciones, autovaloraciones y autobiografías (Blanco, 2001), en opinión de Alonso y Benito (1996) su uso no se recomienda para niños menores de 12 años, debido a las dificultades de discriminación del comportamiento propio y la deseabilidad social.

Alonso y Benito (2004) plantearon que las nominaciones realizadas por los compañeros de clase son generalmente útiles, debido a que tienen una apreciación de las capacidades de sus iguales, al aportar datos sobre liderazgo y socialización. Algunas de las estrategias utilizadas son los cuestionarios para los alumnos, los sociogramas y las preguntas abiertas.

El proceso de identificación ha constituido el primer paso para abordar la atención educativa de los alumnos sobresalientes, al determinar su capacidad y ritmo de aprendizaje como indicadores indispensables para ofrecerles respuestas educativas que tengan en cuenta sus necesidades (Betancourt et al., 2006). Por lo tanto, la identificación debe ser un procedimiento que brinde oportunidad a todos los estudiantes de ser evaluados en cuanto a sus características, intereses y habilidades, así mismo cada área conviene ser estudiada de forma diferente y utilizar tanto instrumentos formales como informales (Gargulio, 2003).

En apoyo a la premisa anterior, Betancourt et al. (2006) consideraron que dentro de la literatura se ha observado que existen diversos procedimientos de identificación, los cuales a grandes rasgos se pueden clasificar en dos apartados: técnicas objetivas o formales y técnicas subjetivas o informales. Sólo las primeras (tests y cuestionarios) reúnen criterios de consistencia interna, validez y fiabilidad estadística, pero en la evaluación del talento existe amplio consenso en utilizar ambos tipos de medidas.

Pruebas formales e informales

En cuanto a las pruebas formales existe una gran cantidad de instrumentos en el mercado, se ha hecho necesario acceder a los catálogos de editoriales especializadas y sobre todo a pruebas estandarizadas o que sean aplicables a la población atendida. Los tests a emplear dependen del modelo en que se conceptualice al sobresaliente, entre los que han destacado son: a) Test de inteligencia general; b) Test de aptitudes específicas; c) Pruebas de rendimiento o basadas en el currículum; d) Creatividad; y, e) Test de personalidad.

a) Test de inteligencia general

Es el sistema clásico de identificación y ha ocupado el lugar fundamental en la evaluación de la aptitud sobresaliente y es el criterio más valorado por los especialistas. La mayoría de estos instrumentos han conseguido buenos niveles de fiabilidad. Entre los más aconsejados para la evaluación está el Stanford-Binet Test of Intelligence, las escalas de Wechsler y el test de matrices progresivas de Raven. Cabe indicar que el Stanford-Binet tiene a su favor que permite diferenciar mejor a los sujetos en la parte superior de la escala; es lo que se llama “efecto techo”, que significa que los elementos que componen el test pueden resultar excesivamente fáciles para los sujetos de alta capacidad cognitiva y no discriminar bien a los mejores entre ellos (Benavides et al., 2004).

b) Test de aptitudes específicas

Estas pruebas permiten afinar mucho más el tipo de habilidades del alumno. Se acostumbra incluir medidas específicas de los razonamientos verbal, numérico, matemático, lógico, aptitud espacial y memoria, entre otros. Un buen ejemplo de este tipo de pruebas es la batería de aptitudes diferenciales y generales de Yuste (1995) o las más clásicas aptitudes mentales primarias de Thurstone (1938; citado en Benavides et al., 2004).

c) Pruebas de rendimiento o basadas en el currículum

Existen algunas baterías de pruebas para evaluar el nivel de competencia o de desempeño del alumno en las distintas áreas curriculares. Entre las más utilizadas están las que evalúan la capacidad de lectura y escritura y el nivel de aprendizaje en matemáticas. Los docentes pueden hacer una contribución importante en este aspecto dado el conocimiento que tienen del alumno y pueden elaborar pruebas basadas en el currículum, hacer observaciones del estudiante en el aula y analizar las producciones de éstos (Benavides et al., 2004).

d) Creatividad

Una forma básica de medir la creatividad es a través de medidas relacionadas con el pensamiento divergente. Aquí ha destacado la prueba de Torrance (1962) Test of Creative Thinking, en donde se evalúa tanto la creatividad verbal con seis subpruebas como la figurativa con tres actividades, ambas se califican a través de los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, y elaboración; se incluyen cuestiones de imaginación y de consecuencias que implica una situación dada o completar un dibujo a partir de unos trazos básicos (Betancourt et al., 2006)

En lo que respecta a las pruebas informales, deben considerarse algunas valoraciones que recogen observaciones y opiniones tanto del propio alumno como de aquellas personas que pueden proporcionar información pertinente referente a su desarrollo, intereses, expectativas, aficiones, ubicación escolar y resultados académicos. Son complementarias de las pruebas objetivas. Las más

comunes son las siguientes: a) Informes de los profesores, b) Informes de los padres, c) Nominaciones de los compañeros, y d) Autoinformes.

- a) *Informes de los profesores*: Brindan información acerca del desempeño académico del niño.
- b) *Informes de los padres*: Suponen una fuente de datos esencial para los aspectos evolutivos en las edades tempranas y desarrollo en general.
- c) *Nominaciones de los compañeros*: Es una buena fuente para conocer las capacidades, intereses, rendimiento académico, socialización y liderazgo. Una forma usual de obtener esta información es mediante sociogramas o cuestionarios.
- d) *Autoinformes*: Su utilización es adecuada con alumnos mayores. Una formulación típica son las autobiografías.

La identificación es un proceso que debería concluir con el diseño de alguna medida de intervención que posibilite atender adecuadamente las necesidades educativas, emocionales y sociales de los sujetos.

Estudios de propuestas de identificación

En México existen pocas investigaciones y propuestas de modelos de identificación, esto se debe entre otras cosas a que ésta categoría no ha sido ampliamente atendida y que se tiene poco interés de parte de las instituciones educativas así como de los mismo profesionales (Zacatelco & Acle, 2009). Además, se cuenta con pocos instrumentos estandarizados para población mexicana que sirvan para identificar a niños sobresalientes, no obstante cabe resaltar tres investigaciones de las cuales se han tenido grandes aportaciones.

Zavala (2004) realizó un estudio con el propósito de diseñar un sistema capaz de hacer viable la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-

superdotados (CAS-S), así como para valorar y desarrollar instrumentos para su detección exploratoria, sensibles al contexto mexicano y que reunieran los requisitos necesarios de validez y confiabilidad para su aplicación. Como producto se obtuvieron tres instrumentos, una escala de detección de alumnos ED-CAS-S para maestros, un formato de nominación para compañeros y una lista de verificación para padres de familia; así mismo se destacó la importancia de realizar procedimientos de validación completa del sistema de detección, tomar en cuenta las tres fases que lo constituyen y aplicarlo en escuelas públicas que disponen de los servicios de educación especial; lo cual permitiría analizar tanto su eficiencia como su eficacia en la detección de alumnos CAS-S, como su factibilidad en el medio social y escolar al que se dirige.

Así mismo, se enfatizó en el estudio que la mayoría de los sistemas analizados carecen de estrategias para la detección de estudiantes provenientes de ambientes desfavorecidos o que tienen bajo aprovechamiento, de lo que se deriva la importancia de desarrollar la instrumentación psicopedagógica, sensible a la detección de grupos vulnerables. Finalmente, en cuanto a la detección de los alumnos CAS, al considerar que comprenden variadas excepcionalidades, se plantea la necesidad de desarrollar estrategias e instrumentos que contemplen distintos tipos de capacidades sobresalientes, además de la superdotación, como lo serían el liderazgo, el talento matemático, verbal, musical, entre otros.

Por otra parte, Meda, Valadez y Zambrano (2005) llevaron a cabo en la ciudad de Guadalajara un trabajo con 276 niños de cuarto año de primaria, para la identificación se utilizaron cinco instrumentos: 1) El test de matrices progresivas Escala Coloreada de Raven, 2) La prueba de creatividad (Betancourt & Valadez, 1988), 3) El instrumento de identificación de niños (Renzulli, 1978), 4) El instrumento de identificación para Maestros (Novaes, 1984), y; 5) La escala de Inteligencia para Niños Revisada de Weschler (WISC-R). El análisis de los resultados indicó que el 89% de los casos fue correctamente identificado, siendo el “saber más”, “decir cosas interesantes” y “participar más en clases” las variables

de mayor peso, sin tener en cuenta en este análisis el Coeficiente Intelectual, para clasificar a ambos grupos (identificados y no identificados). Los resultados se discutieron en términos de la eficacia de los instrumentos en el caso de aplicarlos en forma aislada, ya que no puede haber un único criterio de identificación. Lo que significó que en su conjunto, la batería de pruebas aplicada puede ser confiable para detectar a ésta población.

Zacatelco y Acle (2009) validaron un modelo para identificar potencial sobresaliente en alumnos de primaria, que se basó en la propuesta de Renzulli en el cual se conjuntaron variables internas -el compromiso con la tarea, la creatividad y el razonamiento- y una variable externa -la nominación del maestro-; en donde se aplicaron cuatro instrumentos: 1) La Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005) 2), Prueba de Farrens para la identificación de la creatividad (Zacatelco 2005), 3) El subtest de Razonamiento de la Prueba de evaluación Inicial para Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (SAGES), y; 4) Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar potencial sobresaliente en niños que cursan la educación primaria, (Covarrubias, 2001). Como resultado se identificaron a un 7% de alumnos sobresalientes, lo que representó un avance importante con este modelo en el estudio de la categoría en población mexicana, así mismo se concluyó que los instrumentos utilizados arrojaron datos confiables en relación con los diferentes rasgos que la caracterizan. Finalmente, lo que se sugirió es realizar una detección multidimensional que involucre diferentes factores como parte del proceso.

De acuerdo con Moska (2004) es importante la identificación de los niños sobresalientes para evitar que pierdan sus potencialidades, para ello se han propuesto alternativas que les ayuden a avanzar y enriquecer su educación, siendo el objetivo primordial el de establecer programas escolares que atiendan correctamente la diversidad y que se desarrollen las adecuaciones curriculares necesarias, lo que significa que la identificación debe tener como finalidad el

conocimiento de las características individuales de los alumnos para potencializar al máximo sus capacidades en el contexto educativo.

Una vez identificados los alumnos sobresalientes el siguiente paso es brindarles oportunidades de intervención, que estén vinculadas a sus características y necesidades. De tal forma que a lo largo del tiempo se han propuesto diversos programas de atención educativa de gran relevancia y que a continuación se presentan.

Programas educativos de atención al sobresaliente

Kirk y Gallagher (1989) mencionaron que el procedimiento educacional uniforme que se ha aplicado en general a la población estudiantil resulta inadecuado para el niño sobresaliente. Pendarvis y Howley (1990) consideran necesarios los programas especiales para estos alumnos, debido a que la clase regular no siempre es un entorno proveedor de expectativas académicas apropiadas para estos estudiantes, entre otras razones se encuentra que el profesor no puede emplear mucho tiempo en enriquecer y aumentar las fortalezas que presentan los alumnos; por lo tanto, es necesario diseñar estrategias educativas en donde se consideren y atiendan las diferentes capacidades y habilidades para el aprendizaje, y así lograr alcanzar un mejor desarrollo de su potencial.

Alonso, Benito y Renzulli (2003), Heward (2004), Martín (2004) y Zavala (2004) señalaron diferentes estrategias de intervención educativa, entre ellas: aceleración, agrupamiento, enriquecimiento, programas con profesores o con consultores, aula de apoyo o cuarto de recursos, programa de estudios independientes, clase especial, competencias, talleres y convocatorias. Sin embargo, sólo las tres primeras son las que predominan en el sistema educativo mexicano, por lo que a continuación se describirán.

Aceleración

Se refiere al rápido desplazamiento del alumno a lo largo del curriculum (Shea & Bauer, 2000) es una estrategia que acelera el proceso de aprendizaje, es decir, se realizan los ciclos educativos en menos tiempo, a fin de situar al alumno en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades. Esto puede hacerse de diferentes formas: admitirle antes de la edad en una etapa o ciclo educativo, adelantarlo uno o más cursos para tratar de ubicarlo en el que le correspondería según su nivel de conocimientos, o bien realizar dos o más cursos en un año (Blanco, 2001). Por otra parte Rogers (1990; citado en Alonso et al., 2003) afirmó que la aceleración también puede hacer referencia a cualquier adaptación del programa que reduce el tiempo que un estudiante permanece en un marco secuencial de cursos, donde el currículum es el mismo que el que se ofrece al alumnado de cursos superiores, sin que se adapte a las características diferenciales del resto de sus compañeros en lo que se refiere a su estilo de aprendizaje e intereses. Esta estrategia supone una ventaja para la administración educativa, puesto que con ella no necesitan recursos extraordinarios sino que se aprovechan los ya existentes, es una medida rápida y económica.

Para el alumnado puede resultar prometedor, puesto que al aumentar la dificultad y ajustarse a su nivel de competencia, crece su motivación intrínseca; aprende los mismos contenidos que los demás, sólo que antes y de un modo más rápido; aumentan las opciones para la exploración académica e incrementa la productividad (Clark, 1992; Davis y Rimm, 1994; White 1995; citados en Alonso et al., 2003). Sin embargo cabe señalar que la aceleración no es la panacea para todos los estudiantes con capacidad sobresaliente, ya que por una parte es inefectivo para niños con talento diferente al académico, y por otra, aún con las bondades que presenta esta estrategia de intervención, si no se realiza una valoración y selección cuidadosa, el desarrollo afectivo puede resultar alterado y puede generar confusión y repercutir en las relaciones dentro de la escuela y la familia (Blanco, 2001). En este sentido Alonso et al. (2003) plantean que para

avanzar de nivel académico o grado escolar y garantizar su éxito se deben seguir las siguientes recomendaciones:

- Deberá existir por parte de un profesional (psicólogo preferentemente) una evaluación psicológica comprensiva, de las habilidades intelectuales del niño, sus logros académicos y su ajuste socio-emocional.
- Intelectualmente el niño deberá tener un C.I de 130 o más para tener un nivel de desarrollo cognitivo por encima de la media del curso deseado.
- Académicamente, el niño mostrará niveles de habilidad por encima de las medias del curso deseado.
- El niño deberá presentar un alto grado de compromiso con la tarea y motivación para el aprendizaje.
- Los padres deberán tener aptitudes positivas hacia la aceleración, deben estar convencidos que esta es la mejor forma de atención para sus hijos, y el niño no debería sentirse bajo presión para avanzar.
- El maestro receptor deberá ser partidario de ésta estrategia, estar dispuesto a ayudar al niño a ajustarse a la nueva situación, y desde luego ser flexible y mantener una creencia firme en el infante.
- Deberán padres y profesores evitar crearse excesivas expectativas del avance del curso. Así mismo, el estudiante deberá estar informado de su proceso de aprendizaje y estar consientes de que existen probabilidades de que el ajuste no tenga éxito total.

Finalmente, los expertos señalan que la aceleración no siempre es la mejor alternativa para los maestros responsables de proporcionar programas diferenciados para estos estudiantes, cuyas necesidades educativas no han sido adecuadamente cubiertas en la clase ordinaria, es más bien una alternativa

educativa que ofrece beneficios académicos a largo plazo sin perjudicar su desarrollo social y emocional.

Agrupamiento

Esta estrategia consiste en juntar o reunir a los niños sobresalientes en grupos o escuelas especiales, en las cuales se diseñan los programas según el nivel de cada clase o grupo y desarrollar un trabajo similar para todos los alumnos, se pueden agrupar sobre criterios como coeficiente intelectual, logros escolares, interés y motivaciones, debido a que se ha intentado facilitar el acceso de estos niños a oportunidades instructivas diferentes (Blanco, 2001).

Los programas han adoptado modalidades muy diversas, desde la separación del alumno en clases o escuelas especiales, hasta la creación de grupos que funcionan durante una o varias horas del día. Esta alternativa no incurre en la descontextualización evolutiva del niño, puesto que se haya rodeado de compañeros de su misma edad y capacidad.

Este sistema de agrupamiento es también muy controvertido, algunos ven una posibilidad extraordinaria en que este tipo de alumnos se encuentren entre sus iguales, otros en cambio, piensan que puede resultar un poco ficticio educarse de esta forma, porque la vida obliga a tratar a todo tipo de personas donde estén, y si no se relacionan en su escolaridad con otros niños con capacidades diferentes, pueden salir perjudicados para adaptarse posteriormente a otro nivel educativo.

A favor del agrupamiento están diferentes investigadores como Genovard y Castelló (1990), quienes explican sus razones basándose en los siguientes argumentos:

- Ψ El agrupamiento proporciona programas adecuados a las necesidades educativas especiales de los niños.
- Ψ El niño entra en contacto con otros estudiantes de características parecidas, por lo que se sienten más comprendidos y tienen la oportunidad de trabajar a su nivel.
- Ψ Alto grado de motivación y máximo rendimiento.
- Ψ Los profesionales especialistas pueden ayudarles a desarrollar determinados procesos de aprendizaje que son específicos para sus necesidades particulares, sin que otros niños exijan la atención del profesor.

Por otra parte, Martín (2004) señala que los investigadores y estudiosos del tema, que están en contra, destacan los siguientes inconvenientes:

- Agrupar a los alumnos según su capacidad conduce al elitismo y a la conciencia de que son diferentes y mejores.
- Se elimina el hecho de que todos los niños deben educarse y aprender integrados con los demás, al acentuar las diferencias entre los factores intelectuales excepcionales y factores sociales.
- Sin estar integrados, las principales características de socialización como la cooperación y colaboración, difícilmente se pueden desarrollar.
- El agrupamiento resulta costoso, necesita de especialistas y de los recursos necesarios para realizar actividades fuera de la actividad escolar normal.

En México existen dificultades para llevar a cabo el agrupamiento de alumnos sobresalientes, entre los ya mencionados, Acereda y Silva (1998); Blanco (2001) enfatizan que esta estrategia resulta incompatible con la política educativa que llevada a cabo en nuestro país, basada en la integración escolar. Sin

embargo, debe quedar claro que los alumnos que presenten estas habilidades deben recibir respuestas educativas adecuadas para orientar su potencial.

Enriquecimiento

Son programas estructurados de enseñanza y los contenidos educativos son seleccionados en relación a las características de los alumnos; se han diseñado para proporcionar a los aprendices sobresalientes experiencias adicionales sin tener que ubicarlos en un grado más alto (Kirschenbaum, 1984; citado en Shea & Bauer, 2000). Esta estrategia puede presentarse en forma de actividades dentro del aula, servicios de asesoría para los profesores, clases especiales durante la jornada regular, cursos especiales y seminarios (Shea & Bauer, 2000).

El enriquecimiento puede realizarse vinculado al programa educativo del alumno, el cual ha nombrado Martín (2004) como “Enriquecimiento del Programa Curricular”, mismo que puede centrarse en una o varias asignaturas y manifestarse en la elaboración de adaptaciones en cuanto a la profundidad y extensión de los contenidos dentro del aula; este enriquecimiento es conocido como de tipo horizontal (Brown, Kauffman & Payne, 1991).

En tanto que el vertical proporciona actividades de nivel más alto cuya complejidad es cada vez mayor, en este tipo de enriquecimiento se ubica el trabajo de Renzulli (1996; citado en Martín, 2004) y Landau (1994) quienes además propusieron actividades especiales fuera del aula regular que les permiten desarrollar otras habilidades cognitivas y se diseñan con base en el currículo y se aplican de forma simultánea al programa académico ordinario. Cabe mencionar que el modelo de enriquecimiento que ha recibido amplia aceptación es el Modelo *Tríadico de Enriquecimiento o Puerta Giratoria*” propuesto por Renzulli (1997), el cual se basa en la noción de que los niños exhiben conductas con talento cuando

realizan un proyecto particular o actividades en las que ellos puedan demostrar alta habilidad y creatividad.

El modelo propuesto por Renzulli (1997) está compuesto por tres tipos de actividades que son:

Actividades tipo I, consiste en experiencias exploratorias de carácter general que introducen a los estudiantes en una variedad amplia de temas o áreas de estudio que de manera ordinaria no se cubren en el currículo regular. Estas actividades pretenden ampliar la gama de experiencias que se proporcionan en la escuela y estimular nuevos intereses.

Actividades tipo II, son actividades de entrenamiento de grupo para desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, de aprendizaje, de comunicación escrita, oral y visual. Tiene por objetivo estimular y fomentar habilidades generales en pensamiento creativo, pensamiento crítico y resolución de problemas.

Actividades tipo III, implica tareas de investigaciones individuales o en grupos pequeños de problemas reales, el alumno asume el papel de investigador; los principales objetivos son dar oportunidades para que los estudiantes puedan aplicar sus intereses, desarrollar productos auténticos, habilidades de aprendizaje autónomo y la confianza con uno mismo. Este es el nivel más alto de experiencia que se puede ofrecer en programas especiales. La meta es ayudar a los estudiantes a ampliar su trabajo más allá de recoger simple información, el resultado final deberá ser una contribución creativa, por lo tanto el guía debe ayudar a los alumnos a trabajar con diferentes recursos. Los tres tipos de enriquecimiento están representados en la Figura 3.

Renzulli (1997) retomó dentro de su modelo las diversas formas en que la gente aprende en un ambiente natural, al sustituir uno artificial que caracteriza la mayoría de las clases. Los procesos desarrollados dentro del contexto del

aprendizaje del problema real son esenciales porque las comunidades educativas deben implicarse en la preparación para el futuro y en la continuidad del desarrollo en gente joven; así como centrarse en la interacción entre producto y proceso.

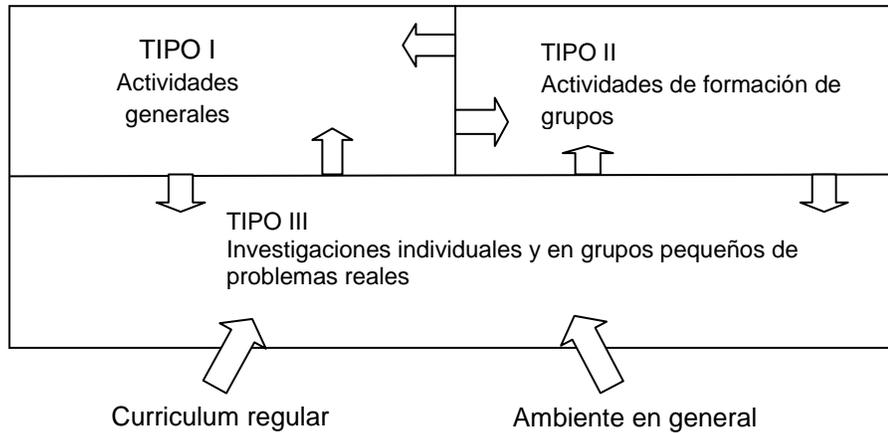


Figura 3. El Modelo Triádico de Enriquecimiento.

Esta propuesta de enriquecimiento triádico, tiene más de una década de aplicarse en escuelas con diferentes niveles socio económicos y sigue siendo utilizada en el ámbito escolar, una de las ventajas principales de éste modelo es que se diseñó específicamente para aplicarse en población sobresaliente y como tal, se ha basado en investigaciones a cerca de sus características especiales. Además, de ser la más aceptada por el consejo de Europa Eurotalent, cuando afirmó que “las disposiciones a favor de los niños sobresalientes tienen que desarrollarse, con preferencia, en el sistema escolar normal...” (Brunault, 1994, p. 29; citado en Zavala, 2004)

Las ventajas que tienen mayor peso para seleccionar esta estrategia es que se consideran los aspectos de desarrollo personal del niño; permite que el alumno marque sus pautas y ritmos de trabajo; aumenta la motivación y conocimientos del área a trabajar; y, se puede aplicar en los diferentes niveles escolares -primaria, secundaria y bachillerato-, de acuerdo al amplio rango de capacidades y estilos de aprendizaje que existen en cualquier población y subpoblación del estudiante como lo esquematiza Renzulli y Reis (1985) en la Figura 4.

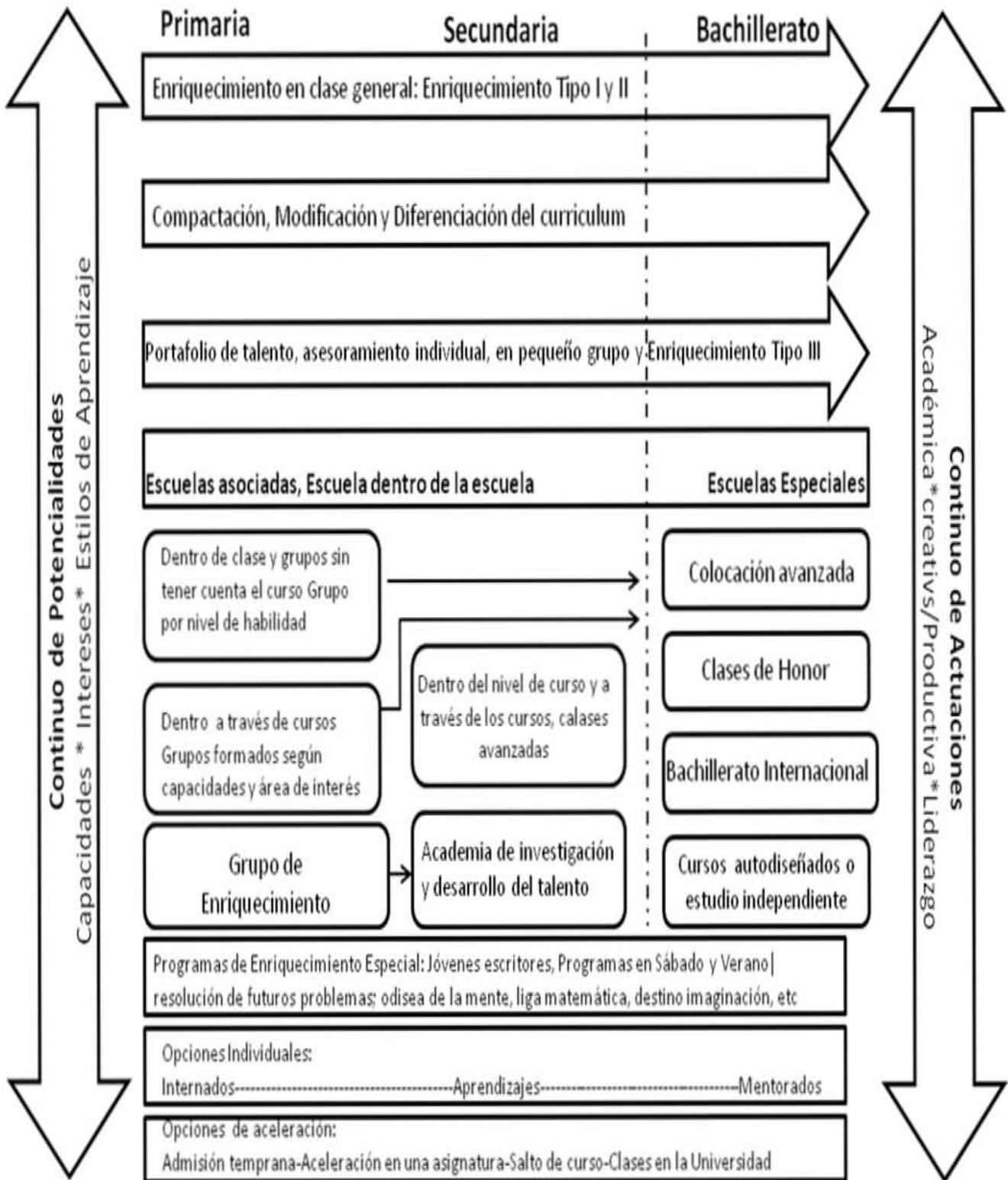


Figura 4. Estrategias de atención educativa a niños y jóvenes con potencial sobresaliente (Renzulli & Reis, 1985).

Benito (2000) considera que esta estrategia es fácil de comprender por parte de los padres, estudiantes y autoridades escolares, además de presentar las siguientes ventajas:

- Ψ Respetar los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes sobresalientes.
- Ψ Está basada en un ambiente de la vida real.
- Ψ Su orientación filosófica respalda la necesidad de contar con un programa específico para sobresalientes.

Cabe mencionar que debido a los argumentos previos la estrategia de atención que se propone llevar a la práctica en el presente estudio es la de *enriquecimiento* en la realización de actividades adicionales a las del salón de clases y que están vinculadas con el currículo escolar.

Martín (2004) indicó que los programas de enriquecimiento se pueden basar en habilidades mentales o categorías relacionadas con el nivel superior de pensamiento, como lo es el proceso creativo. En este sentido, Benito (1999), Renzulli (1986) y Torrance (1977) indicaron que la creatividad es un aspecto importante en los niños sobresalientes y de no estimularse puede perderse; además, el promover la creatividad, favorece el pensamiento divergente, la capacidad para establecer relaciones novedosas, resolver problemas y desarrollar la imaginación. Con lo anterior, es importante señalar que existen diferentes formas de desarrollar y evaluar la creatividad, por lo que se hará mención de algunos aspectos generales de esta habilidad.

Creatividad

Diferentes corrientes psicopedagógicas han intentado abordar el tema de la creatividad, todas ayudan a entenderla en alguna de sus dimensiones y momentos, pero ninguna es suficientemente comprensiva para abarcarla en su

totalidad. Desde el punto de vista etimológico, la palabra creatividad, se deriva del latín *creare*, que significa crear, engendrar, dar a luz, producir o hacer algo nuevo, además se ha asociado con conceptos como ingenio, inventiva, imaginación y genialidad. A nivel general, la creatividad se entiende como la capacidad para engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, o una forma de enfocar la realidad. En este sentido, las personas creativas tienen la capacidad para pensar en algo nuevo que la gente considera de interés, pero sólo unas pocas personas lo hacen de forma diferente y original, suelen tener ideas que rompen con las tradicionales y estereotipadas, e incluso con los modos generalizados de pensar y actuar. No obstante, cabe señalar que no existe una definición única (Sefchovich & Waisburd, 1996). De tal forma que se pueden distinguir diferentes propuestas para explicar el concepto, una de ellas es agrupar las concepciones en tres enfoques:

La creatividad entendida como proceso: en ella se considera que la invención y el descubrimiento permiten la combinación de ideas. En este enfoque se ubica al investigador Wallas (1926; citado en Ferreiro et al., 2008) quién propone que llegan a la mente multitud de pensamientos cuando se trata de resolver un problema, el número de posibles combinaciones de ideas es enorme, pero muchas de éstas, carecen de interés o no son percibidas, sin embargo, se captan aquellas que potencialmente pueden parecer fructíferas. Este autor reconoció cuatro fases: durante la primera, llamada de preparación se da al proceso de recopilar información, con la intervención de los procesos perceptuales, de memoria y de selección. En la segunda, denominada como incubación, es el proceso de análisis y de procesamiento de la información centrándose en la corrección y búsqueda de datos. La tercera fase de iluminación o insight, sucede cuando la persona se da cuenta de la solución al problema, ocurre después de un período de estudio, confusión o duda. Y la cuarta fase de verificación, es la estructuración final del proceso en donde se evalúa la idea para ver si realmente cumple con el objetivo para el cual fue generada.

Otra importante contribución a este enfoque fue la de Osborn (1963) con la creación de la técnica de “lluvias de ideas”, la cual buscó la producción de un estado mental propicio para la generación de ideas, se describen varios principios básicos de la creatividad y fundamenta en seis pasos el proceso creativo en la solución de un problema: la confusión, encontrar los hechos, definir el problema, producción de las ideas, encontrar las soluciones y plan de acción. En esta postura, lo fundamental no es la descripción del proceso, sino la explicación de cómo se da el “salto”, el cambio cualitativo que posibilita la producción de lo nuevo (Zacatelco, 2005).

La creatividad entendida como producto: se relaciona con el hecho concluido, el objeto terminado, es decir, después de ese proceso se concluye en algo, en un resultado. La creatividad implica el logro o resultado de un producto original y útil (Bermejo, Ferrando, Hernández, Sáinz & Soto, 2010). Mitjans (1995) expresa, que la creatividad se aborda a partir del producto creativo, en donde se parte de niveles de creatividad, en función del producto creado y que además cumple exigencias de una determinada situación social. Por otro lado, se ubica a Saturnino de la Torre (2004), quién define cuatro tipos de creatividad, entre ellas la fáctica o creación, realza la expresión o resultados tangibles y exteriores a la persona que llegan a independizarse de ella, considera que ser creativo significaría estar en posesión de una disposición o potencial para crear. ...“estar creando aludiría al proceso. Ser creador supondría haber manifestado dicho potencial a través de alguna realización valiosa para la comunidad” (p.83).

Por otro lado Gardner (1998) conceptualizó como un individuo creativo a quien resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado original pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Por otra parte, señaló que la actividad creadora nace de la interacción de las relaciones del individuo con otras personas como son: la familia, los compañeros, los rivales, los apoyos dentro del ámbito, campo o disciplina en la cual se manifiesta. En definitiva, desde la

perspectiva de Gardner no puede estudiarse la creatividad sin tener en cuenta la trayectoria evolutiva del individuo (talento individual), el campo de conocimiento donde ésta se manifiesta y el reconocimiento de los expertos en el área que juzguen que la elaboración del producto es realmente novedosa. Por otra parte, planteó que las personas creativas, sólo suelen serlo en un campo determinado y no en todos; que si la inteligencia es plural, la creatividad también lo es, así como no hay un único tipo de inteligencia, tampoco puede haber un único tipo de creatividad.

La creatividad entendida como una característica de la personalidad:

en este enfoque se ha tratado de definir la personalidad del creador o de diferenciar sus características individuales. En general una persona creativa muestra curiosidad intelectual, imaginación, confianza en sí misma, capacidad de entrega e intuitiva. Uno de los investigadores del área es Amabile (1983) con su modelo componencial del cual parte la existencia de tres componentes básicos de la creatividad: 1) Destrezas propias del campo, 2) Destrezas relevantes para la creatividad y 3) Motivación ante la tarea. De tal forma que la conceptualiza como la confluencia de la motivación intrínseca, el conocimiento del dominio relevante y destrezas relevantes a la creatividad. Tiene como eje principal la motivación intrínseca centrada en la tarea, a través de la cual el sujeto se implica en una actividad por gusto personal, percibiéndola como interesante, congruente y satisfactoria. Amabile afirma que este tipo de motivación conduce a la creatividad.

Por otra parte Tannenbaum (1991) definió a la creatividad como un conjunto de capacidades intelectuales y de factores de personalidad, que unidos dan origen a productos creativos en las más diversas ramas de las ciencias y las letras. La creatividad no aparece de forma explícita en su modelo porque es consecuencia de la combinación de otros aspectos, entre los que destacan tres: habilidad general, habilidades específicas y motivación. Esta última es la que impulsa al sujeto hacia metas más elevadas y adecua los medios y la energía para conseguirlas. También afirmó que las personas creativas poseen un conjunto de

características que van más allá de las habilidades intelectuales; entre sus cualidades mencionó que son individualistas, tolerantes a la ambigüedad, curiosas, tenaces, sensibles a la belleza y con objetivos claros.

Para Tannembaum, la habilidad creativa incluye siete componentes:

- **Fluidez ideativa:** es la valoración de la cantidad y calidad de respuestas nuevas dadas por un sujeto.
- **Fluidez categorial:** es la capacidad para pasar de unas categorías y contenidos a otros.
- **Flexibilidad:** es la facilidad de adaptarse a situaciones nuevas y asimilar del ambiente, instrucciones diferentes a las que posee.
- **Originalidad:** valoración del producto creativo en cuanto útil y valioso resulta para el contexto del sujeto.
- **Elaboración:** facilidad de transformar los contenidos existentes en nuevas estructuras.
- **Libertad de asociación:** capacidad de asociar ideas y contenidos para conseguir una producción socialmente adaptada.
- **Reestructuración:** la asociación y relación entre contenidos, fundamentándose en la experiencia vivida.

En cuanto a la creatividad y la capacidad sobresaliente, este autor sostuvo que los individuos que poseen la combinación de estas características son productores y no simplemente consumidores de la cultura.

Desde esta postura donde la creatividad se reconoce como una característica de personalidad, Guilford (1977) desarrolló el concepto de producción divergente, según el cual, un sujeto creativo estaría especialmente dotado para resolver problemas donde pueda aceptarse más de una solución. En sus primeros trabajos postuló que los factores intelectuales relacionados con la creatividad son aquellos que resultan de combinar la operación de producción

divergente con la totalidad de contenidos de información posibles y con todas las producciones que pueden derivarse.

En 1956, Guilford creó el modelo de la Estructura del Intelecto Tridimensional, en donde consideró tres dimensiones, una relacionada con el procesamiento de información (operaciones), la segunda con los contenidos y la tercera con los productos. En este modelo distinguió 120 operaciones mentales, en función de la combinación que incluyen una operación de las cinco diferentes: cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación; un contenido, de los cuatro tipos: figurativo, simbólico, semántico y conductual; y, un producto de las seis planteados: unidades, claves, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones (Figura 5).

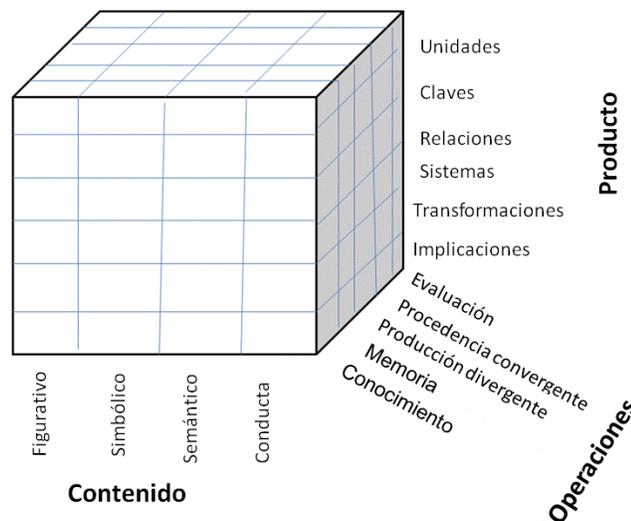


Figura 5. Esquema del intelecto humano (Guilford, 1977).

Como se señaló antes, dentro de las operaciones se encuentra el pensamiento divergente, en el que se realiza el examen de la información almacenada, búsqueda de nuevas y posibles soluciones, capacidad de salir por direcciones nuevas o diversificaciones de la norma social. En este tipo de pensamiento creador se dan varios factores: *fluidez*, *flexibilidad* y *elaboración*. En cuanto a la fluidez describió cinco factores: la fluidez figurativa, la verbal, de ideas, de asociación y de expresión. Destacó la importancia de la flexibilidad para el

proceso de creación y como variable de la personalidad creativa. Distinguió dos grupos de factores: la flexibilidad espontánea, dicha habilidad que permite al individuo reestructurar por sí mismo los datos que dispone y lo ayuda a descubrir algo nuevo; en cuanto a la flexibilidad adaptativa, se hace necesaria en situaciones en donde se siguen indicaciones adicionales. Elaboración es la capacidad de tratar algo cuidadosamente y minuciosamente. Cabe señalar que Guilford (1977) califica a la flexibilidad adaptativa como la “originalidad” considerándola como la condición más excepcional del individuo creador. Plantea también que la fluidez en cierto sentido es decisiva para el aspecto cuantitativo de la producción, mientras que la flexibilidad es frecuentemente utilizada como criterio cualitativo de la misma. Plantea que la evaluación de los productos obtenidos durante la aplicación de un programa para estimular esta habilidad, se tienen que centrar en cuatro indicadores: elaboración, fluidez, flexibilidad y originalidad, los cuales permiten medir la calidad creativa en distintos campos, entre ellos el de la producción de textos.

Torrance (1977) definió a la creatividad como la capacidad para encontrar e inventar nuevas relaciones, así como los cambios que se descubren en los nuevos elementos y relaciones, la operacionalizó a través de los siguientes indicadores:

- Apertura a la experiencia, receptividad ante lo nuevo, diferente en el pensamiento, en las acciones, productos propios y de los demás.
- Curiosidad, especulación, juegos mentales, correr riesgos en el pensamiento y la acción.
- Sensibilidad a los detalles, características estéticas de ideas y cosas
- Fluidez: Capacidad para generar un gran número de ideas.
- Flexibilidad: Habilidad para cambiar de una línea de pensamiento a otro.
- Elaboración: Llenar de detalles las ideas.
- Originalidad: Aptitud para aportar ideas lejos de lo obvio o común.

Torrance, es uno de los principales autores que se interesó en el problema de la creatividad en relación con nuestro sistema de educación primaria y secundaria; recabo valiosos datos sobre las potencialidades creadoras de los estudiantes, de los factores que obstaculizan la creatividad y también hizo valiosas sugerencias para promover todas las tendencias creadoras de los jóvenes (Arieti, 1993).

Por otra parte, Rodríguez, (1999; citado en Hernández, 2009) mencionó que se puede encontrar creatividad en el juego, en la solución de problemas, en el arte o en el área verbal, lo importante es que cualquiera que sea debe ser estimulada y enriquecida para que no se pierda. Bermejo et al. (2002) consideraron que la creatividad puede desarrollarse a través del entrenamiento, de tal forma que existen actualmente programas y estrategias orientadas a favorecer el pensamiento creativo, donde se incluyan diversas tareas para que se dé al alumno la posibilidad de comentar, reflexionar y experimentar.

En esta misma dirección Manríquez, Navarro, Rivera y Pizarro (2006) plantearon que todas las personas nacen con diferentes niveles de creatividad y que con la utilización de las estrategias adecuadas es posible desarrollar de forma significativa su potencial. Aunque, en todos los individuos y en todas las etapas de desarrollo existe una disposición para crear, es la edad infantil donde esta potencialidad es aún mayor, debido a las características propias de este periodo evolutivo, convirtiéndose en el momento más adecuado para comenzar la estimulación de esta capacidad.

Dado lo anterior es importante que la creatividad se trabaje en el ámbito educativo, ya que se estimulan los procesos de pensamiento, se desarrolla la sensibilidad hacia los problemas, se potencian las capacidades cognitivas y se refuerza la voluntad para perseverar en las tareas iniciales (Martín & Marín, 2006).

Torrance (1977), Betancourt y Valadez (2005), Garaigordobil (2004), Saturnino de la Torre (2004); Duarte (2001) han señalado que se deben propiciar condiciones que favorezcan el proceso creativo, y para lograrlo se ofrecen algunas recomendaciones: a) el educador deberá planificar cuidadosamente y con detalle el programa, b) crear un ambiente de libertad, c) una actitud de respeto por parte de los compañeros y docentes para escuchar todas las ideas sin hacer juicios o burlas, d) favorecer que el alumno utilice sus habilidades en contextos futuros, e) modificar el rol protagónico del profesor, a otro de coordinador o facilitador de las actividades, (f) fomentar la participación de cada integrante del grupo, sin obligar a aquellos alumnos que no deseen hacerlo (g) propiciar que la actividad resulte interesante en sí misma y, h) ofrecer períodos de práctica o enseñanza no evaluada. Este último principio se refiere a que la evaluación externa puede constituir una amenaza y crear una necesidad de ponerse a la defensiva, los niños necesitan un tiempo durante el cual no se les califique.

En este sentido Fryer (1996) encontró en sus estudios seis factores clave que de algún modo impedían el desarrollo creativo: un clima restringido; un entorno familiar en el que las actividades del niño a penas sí se valoran; el apremio de las maestras para que los niños acaben sus trabajos “rápidamente”; evaluación por medio de controles y exámenes y, diferencias marcadas entre el trabajo y el juego.

Benito (1999), Betancourt y Valadez (2005) han destacado la importancia de estimular y mantener la creatividad en niños sobresalientes mediante la aplicación de programas de enriquecimiento y con actividades que tomen en cuenta tanto las recomendaciones previas, como el potencial del alumno en cuanto a sus habilidades, destrezas e intereses, de tal manera que si los estudiantes presentan fortalezas en expresión verbal, gráfica y comprensión lectora, una de las alternativas para trabajar con este grupo de alumnos es el enriquecimiento de la creatividad escrita (Garaigordobil, 2004).

Distintos autores han indicado que la creatividad escrita se manifiesta en edades tempranas y es relevante en el campo educativo, de tal manera que existen técnicas eficaces para estimularla y enriquecerla, entre ellas se encontraron las que abarcan procesos cognitivos y afectivos como lo es el cuento infantil, el cual incluye ambas dimensiones: incrementa la imaginación y permite una total divergencia del pensamiento (Moore, Ugarte & Urrutia, 1987; citados en Franco y Justo, 2008). El arte de escribir historias individual y grupalmente, así como crear hechos originales, favorece el aprendizaje de los niños porque permite ampliar su vocabulario, experiencias de socialización, habilidades de lenguaje escrito y verbal, así como vigorizar su poder de expresión corporal.

En la escuela el niño tiene la posibilidad de leer y escribir gran variedad de textos (poesías, cuentos, trabalenguas, noticias, chistes, adivinanzas, artículos de opinión, invitaciones, normas, por nombrar sólo algunos) pero los de carácter literario son los que le permiten una mayor variedad de experiencias y flexibilidad de pensamiento (Alezones, et al, 2005).

Borzzone (2005), Franco y Justo (2008) señalaron que los alumnos al oír las historias las imaginan, pueden ocupar el lugar de los personajes, tener sensaciones parecidas a las de los protagonistas por todo ello, los cuentos infantiles benefician el desarrollo de su imaginación, así como la percepción y sensibilidad del niño; además al escuchar y crear cuentos se amplía el léxico, se promueven estrategias de comprensión de textos escritos y la producción de discurso; hablar sobre eventos pasados, no sólo proporciona la práctica necesaria con recursos lingüísticos específicos, que son fundamentales para ser un narrador competente, sino que favorece el aspecto cognitivo al utilizar el lenguaje para realizar operaciones complejas como el establecimiento de relaciones, las inferencias y jerarquización de la información.

Enriquecimiento de la creatividad a través del cuento

El cuento se ha considerado desde la antigüedad como un medio que favorece la imaginación, creatividad y expresión en los niños, pues a través de la fantasía se coloca al niño en un mundo ficticio mediante diversos ambientes, épocas, personajes que pueden ser reales o irreales, tramas y desenlaces (Aller, Garrote, Márquez & Trigo, 1998). Éste puede ejercer un papel protector contra la pasividad creativa a la que el niño se ve sometido hoy día, además, le posibilita interpretar desde su mundo interior lo que le rodea, facilitándole una gran cantidad de material novedoso y fascinante, que le permiten enriquecer de este modo su mundo imaginario y su actividad lúdica, elementos indispensables para el desarrollo del potencial creador en la infancia, ya que a través de ellos, el infante desarrolla, canaliza y expresa su creatividad (Randall, 2003).

No es fácil definir al cuento debido a que existen varias concepciones de este género literario, sin embargo Prados (2000) plantea que la mayoría de los autores coinciden en que se trata de una creación literaria, oral o escrita, de extensión variable, en la que se relatan con un esquema más o menos común o arquetipo, vivencias fantásticas, experiencias, sueños, hechos reales, es decir, lo fantástico y/o lo real, de forma intencionalmente artística, con dos objetivos fundamentales: divertir y enseñar.

Los niños crean sus propias imágenes mentales a partir de las palabras que escuchan en los cuentos, constituyen de esta manera, una herramienta útil para el desarrollo de la creatividad infantil, en este sentido, la creación de cuentos al imaginar finales distintos, introducir y elegir personajes, modificar la trama, los diálogos, y escenificarlos, estimulan las capacidades de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad (Justo, 2004).

De acuerdo con Ponce (2009) el cuento además de enriquecer la creatividad, ayuda a desarrollar habilidades intelectuales y sociales, entre ellas: a)

la atención, b) memoria a corto y largo plazo, pues se conserva y transmite de unos tiempos a otros, gracias a su fácil memorización, c) estimular la observación a través de las láminas que ilustran los cuentos, d) resolución de conflictos y e) comprensión de textos.

En este mismo sentido, Gillig (2001) señaló que cuando se da al niño la posibilidad de actuar la historia que ha sido contada, de dibujarla, escribirla, o de inventar otra, se hace un llamado a su creatividad. Así, inventar un cuento nuevo tendrá aún más sentido para el niño, puesto que se inscribe en la estructura del relato. Los escenarios producidos tienen grandes posibilidades de conservar toda su coherencia y demostrarán los progresos del niño en su capacidad de generar enunciados nuevos inéditos a partir de reglas interiorizadas del esquema.

Por su parte Albro y Stein (1996; citado en Borzone, 2005) identificaron seis tipos de estructuras que se pueden trabajar para producir relatos por niños de entre cuatro y doce años a partir de una secuencia de imágenes. Estos tipos, que indican el grado de aproximación a un episodio integrado son: secuencias descriptivas, secuencias de acciones, secuencias con reacciones emocionales, episodios incompletos y completos. Un aprendiz de escritor de cuentos requiere saber la estructura de éstos, los tipos de cuentos que existen y algún esquema para escribir, a través del cual pueda plantear la presencia de los personajes, un conflicto generado entre ellos, el desarrollo de la trama y el desenlace de la historia (Borzone, 2005).

Estudios sobre programas de creatividad escrita

Estudios experimentales en relación a los efectos de programas de creatividad, confirman la idea de que el entrenamiento ayuda a desarrollar e incrementar dicha habilidad en los niños. A continuación se exponen algunos de estos hallazgos.

Justo (2004) llevo a cabo la aplicación de un programa psicoeducativo basado en cuentos infantiles con el objetivo de comprobar de forma experimental el sustento teórico que plantea la posibilidad de fomentar el potencial creativo de acuerdo con las condiciones ambientales que el medio proporciona. La muestra estuvo constituida por 63 niños, 23 pertenecientes al grupo experimental y 21 correspondientes al primer grupo control y 19 al segundo grupo control. Para la evaluación de la creatividad gráfica se utilizó la Batería Gráfica del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974). Para la evaluación de la creatividad verbal se utilizó la Batería Verbal del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974). Se utilizó la forma A de dichas pruebas en las fases pre test y la forma B en la post test, valorándose la fluidez, flexibilidad y originalidad de acuerdo a los siguientes criterios:

- **Fluidez:** se concede un punto por cada idea presentada, sin tomar en consideración las repetidas y las no relevantes (en cuanto que no cumplen los requisitos de la tarea específica).
- **Flexibilidad:** se valora el número de categorías o agrupamientos temáticos posibles de las ideas, otorgando un punto por cada categoría empleada. Las diferentes categorías vienen detalladas en el manual para cada una de las actividades.
- **Originalidad:** se puntúa en función de la infrecuencia estadística de la idea, de acuerdo a los siguientes criterios: a) 0 puntos si la idea está indicada por más de tres sujetos, b) 1 punto si la idea está planteada por tres sujetos, c) 2 puntos si la idea ha sido propuesta o repetida por dos sujetos y, d) 3 puntos si la idea señalada aparece en un sujeto.

Tras la aplicación del programa para analizar los resultados de la evaluación de la creatividad, se efectuó una comparación de promedios a través de un análisis de covarianza (ANCOVA), con el objetivo de evaluar el cambio

producido por el programa de intervención en las variables estudiadas. Con respecto al área verbal de la creatividad, se observó que los promedios de las dimensiones de fluidez, flexibilidad y originalidad fueron significativamente mayores en el grupo experimental en relación a los grupos control ($p < 0.001$), en la medición pos test. Esto llevó a afirmar que la creatividad es una capacidad susceptible de ser desarrollada y estimulada de acuerdo con las experiencias que el medio proporciona a los sujetos y una manera de hacerlo es a través del cuento.

Un estudio realizado por Alezones, et al. (2005) tuvo por objetivo encontrar indicadores del proceso seguido por un grupo de niños de edad escolar, en la producción de cuentos, con el fin de generar una propuesta pedagógica que permitiera potenciar el desarrollo de escritores y a la vez buscar conocer el proceso que siguen los niños para elaborar cuentos y los beneficios obtenidos de las tareas para llegar a la producción. Para lo cual se recolectó información a través de documentos escritos, observación participante y entrevista no estructurada. Con los resultados obtenidos concluyeron que el método a seguir para la producción de cuentos es primeramente apropiarse de las pautas estructurales propias del género: inicio, conflicto y final, que una trama se desarrolla en un ambiente específico, con unos personajes particulares que viven la historia. Así mismo, los niños deberán respetar las reglas gramaticales que le dan coherencia y cohesión al texto, mediante el uso apropiado de los tiempos verbales y el enriquecimiento del contenido a través de la inclusión de descripciones de ambientes y personajes, así como el uso del suspenso y la aceleración o retardo de las acciones a desarrollar. Los datos arrojados dan sentido a la idea de que la escritura, promulga en el escritor importantes beneficios en torno a su desarrollo intelectual, creativo, social y afectivo.

Los autores encontraron que existen dos condiciones importantes para promover la comprensión y producción de cuentos o relatos de ficción: la exposición frecuente a este género discursivo y la reconstrucción activa del cuento

luego de la lectura, de tal forma que se sugirió que dar a los niños la posibilidad de desarrollar la creatividad literaria oral alrededor del cuento, podrá concluir en actividades de producción escrita.

Por otro lado, también se han desarrollado estudios de tipo cualitativo, relacionados con el trabajo del cuento en niños de edad escolar, uno de ellos es propuesto por Prados (2000) ante la pregunta de qué se debe hacer en la etapa infantil respecto a la lectura y/o narración de cuentos y los beneficios para el niño, decidieron recurrir al punto de vista legislativo, es decir, a la lectura detallada del currículo junto con las orientaciones didácticas que el Ministerio de Educación y Cultura proponía en esta etapa para esclarecer qué es lo más conveniente en cuanto al cuento: ¿narrar o leer?. Los resultados que obtuvieron fueron que las prioridades educativas se deben articular para que el niño comprenda y utilice progresivamente el lenguaje oral, por lo tanto, los datos se inclinaron hacia la defensa por la narración oral de cuentos, con los siguientes beneficios:

- La narración oral lleva a la propaganda del libro y a su lectura.
- Es un incentivo a la lectura, con ella se crea afición por la misma.
- Es un modo de socialización, pues con la narración de cuentos se promueven las primeras conversaciones de grupo.
- Provocan mayor capacidad de expresión y comprensión que les permitirá ser progresivamente más autónomos.
- Con el cuento se estimula el lenguaje oral.
- Con el cuento narrado se está dando paso a actividades relacionadas con la capacidad de comprender, sintetizar y crear.
- Fomenta el desarrollo del pensamiento divergente.
- Fomenta la imaginación, la creatividad y la fantasía.

A partir de los estudios presentados, se puede señalar que la estrategia idónea para abordar el aprendizaje de la escritura en el aula es aquella que posibilite la transformación del pensamiento en el niño y en donde se promuevan

situaciones de construcción de conocimiento, así como asumir su rol de escritor, consciente de que sus producciones puedan tener múltiples fines y destinatarios. Así mismo, el trabajo cooperativo permite avances significativos dentro del grupo, lo que permite enriquecer los planteamientos de sus textos con base en las ideas ofrecidas por sus pares y motivar el trabajo, de tal forma que los compañeros también juegan un papel importante en la creación escrita.

En este sentido fue que en el presente trabajo se propone instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad escrita mediante la elaboración de cuentos con la aplicación de las actividades tipo I, II y III del Modelo Triádico de Renzulli.

Método

Tipo de estudio

Estudio tipo mixto, ya que se recolectaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos.

Diseño de estudio

Cuasi-experimental, de medición pre test-post test que como señalaron Kerlinger y Howard (2002); León y Montero (2003) en este diseño se da una evaluación inicial, se aplica el tratamiento o intervención cuya eficacia se está investigando, y al final se lleva a cabo nuevamente la evaluación.

Planteamiento del Problema

En México, el número de servicios de educación especial que ofrecen atención a niños con capacidad sobresalientes es insuficiente, por no decir, casi nulo, sólo alrededor del 1.5 % de éstos atienden a esta población. De tal modo que actualmente, no existe el apoyo suficiente por parte de las autoridades educativas estatales que favorezca la intervención educativa (Zavala, comunicación personal, 2011).

En este sentido, diferentes autores como Benito (2004) y Moska (2004) han planteado la imperiosa necesidad de proveer a estos alumnos las estrategias adecuadas para enriquecer sus capacidades y así puedan obtener un mejor desarrollo de sus destrezas, entre ellas se consideró a la creatividad como una habilidad relevante puesto que permite al alumno manifestar su imaginación, curiosidad e intelecto. La creación de cuentos constituye una herramienta útil para el desarrollo de la creatividad infantil ya que, los niños crean sus propias imágenes mentales a partir de las palabras que escuchan en este género literario, así mismo, al imaginar finales distintos, introducir y elegir personajes, modificar la trama, los diálogos, y escenificarlos, estimulan la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad del pensamiento (Justo, 2004).

Por lo tanto, este trabajo se desarrolló en tres fases, la primera consistió en identificar a alumnos con potencial sobresaliente, la segunda en el diseño e instrumentación de un programa de enriquecimiento de la creatividad escrita a través del cuento y la tercera en la aplicación del post test, para determinar los posibles cambios logrados por los alumnos.

Objetivo general

Diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad escrita a través del cuento para niños identificados con potencial sobresaliente.

Contexto

El escenario se localizó en la delegación Iztapalapa, que tiene una superficie total de 114 km² y que representan el 7.1% del área total del Distrito Federal que es de 1484km² (figura 6); es la delegación más poblada del D.F. con 1, 820,888 habitantes. Está ubicado al oriente del Distrito Federal, limita al norte con la Delegación de Iztacalco y el Municipio de Netzahualcóyotl; al este el Municipio de La Paz y Chalco Solidaridad, en el Estado de México; al sur con Tláhuac y Xochimilco; al oeste con Coyoacán y Benito Juárez (figura 7) (Gobierno de la Ciudad de México, 2005).

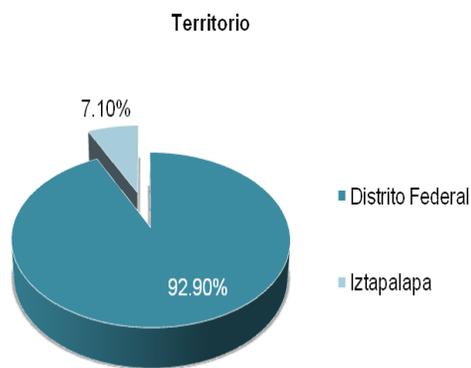


Figura 6. Territorio que ocupa la delegación Iztapalapa en el D.F.



Figura 7. Ubicación geográfica de la delegación Iztapalapa.

De acuerdo al censo de población y vivienda 2010 (INEGI, 2010), las características de la población de Iztapalapa se han convertido en asiento de numerosas familias procedentes de otras entidades federativas del país o de quienes migraron de otras delegaciones del Distrito Federal. La mayoría de su población dispone de energía eléctrica, drenaje y agua potable; la condición socioeconómica de las comunidades es baja, existen asentamientos humanos irregulares. En cuanto al sector salud sólo se cuentan con 47 unidades médicas para toda la población registrada, de tal forma que para el año 2005 sólo 859,595 personas eran derechohabientes de éste servicio; por otra parte, presentan problemas de inseguridad con un registro de 164,150 delitos ocurridos,

Escenario

El trabajo se realizó en la Escuela Oficial “María Arias Bernal” turno matutino, ubicada en la Col. Unidad Habitacional Ejército de Ote. ISSSTE. Batallón Chiautla s/n C.P. 09230 y cuenta con servicio de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Esta escuela tiene cuatro niveles con 20 salones, tres bodegas, un patio, y dos baños. La estructura de la construcción está de la siguiente manera: una de las aulas es ocupada para la oficina de la dirección; otra es de computación, lectura y juntas de docentes, en ella se encuentra material didáctico, computadoras, cuentos, libros, etc. (en este salón se aplicaron algunas de las pruebas); 18 salones de clase regular (tres por cada grado); una bodega de educación física en el que se guarda el material deportivo, otra para material de limpieza y una tercera para guardar material de la escuela. Además hay un patio muy amplio en el que se encuentran juegos infantiles pintados en el suelo, bancas de metal para descansar y algunas jardineras (Figura 8).

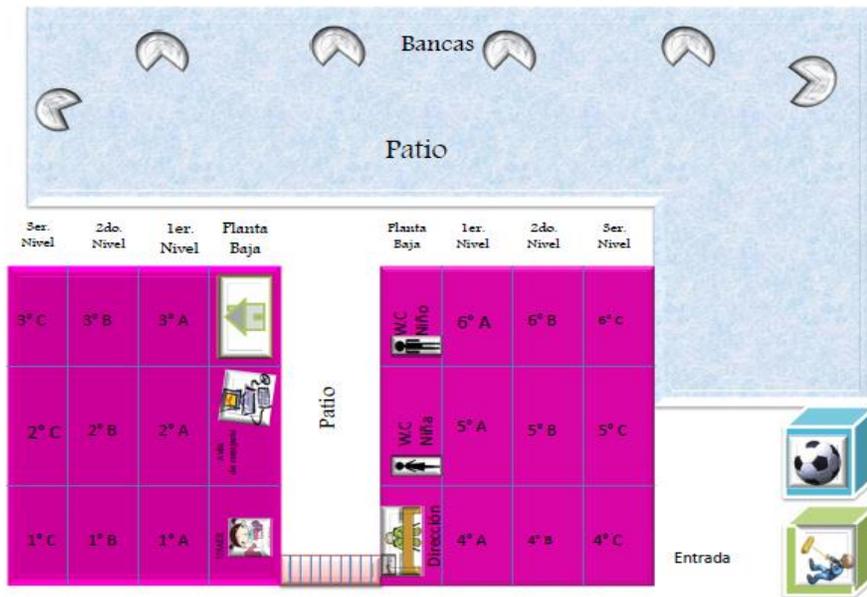


Figura 8. Croquis de la Escuela María Arias Bernal.

Fase 1: Identificación de los alumnos con potencial sobresaliente (pre-test).

Objetivo Particular

- Identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes que cursan el cuarto grado de primaria de una escuela pública ubicada en una zona urbano-marginal de la delegación Iztapalapa.

Participantes

Participaron un total de 110 alumnos de los tres grupos de cuarto grado, de los cuales 54 eran hombres (49%) y 56 mujeres (51%), todos con un rango de edad de 8 y 11 años, con una $M_{\text{edad}} = 8$ años; además participaron tres profesoras de grupo con una edad de entre 40 y 50 años, quienes reportaron no tener experiencia en el trabajo con niños sobresalientes.

Herramientas

Para la detección del potencial sobresaliente se utilizaron las siguientes cinco herramientas:

1) **Compromiso con la tarea:** tiene como propósito identificar niveles altos y bajos de este rasgo a partir de una dimensión general que es la motivación, los diferentes factores que la integran son el interés, persistencia y esfuerzo, así como su incidencia tanto en áreas curriculares –actividades en el salón de clase, tareas y exámenes –como no curriculares- deporte, lectura y música-. Consta de 18 reactivos tipo likert, con seis intervalos que van de nunca, marcado con el número uno, a siempre que corresponde al número seis. La escala cuenta con un índice de confiabilidad de 0.79 obtenida por un alfa de cronbach (Zacatelco, 2005).

2) **Test de Pensamiento Creativo Versión Figural Forma A:** está dividido en tres actividades, la primera consta de un reactivo que tiene como objetivo evaluar originalidad y elaboración, la segunda y tercera consisten en 10 y 30 reactivos respectivamente que evalúan originalidad, elaboración, fluidez, flexibilidad, expresión en títulos y cierre (Torrance, 2008).

3) **Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada:** es una prueba de razonamiento no verbal con un índice de confiabilidad de 0.94 y tiene como objetivo medir la capacidad intelectual de un niño, factor “g” de inteligencia en el sentido de Spearman; consta de 36 problemas de completamiento ordenados de menor a mayor dificultad, cada una de la respuesta correcta mezclada entre otras cinco erróneas y distribuidos en tres series, A-AB-B, la puntuación se obtiene al tomar en cuenta las respuestas correctas, una vez que se obtienen los puntos, se suman y se sacan equivalencias a normas percentiles (Raven, 1990).

4) **Lista para padres y maestros regulares para identificar potencial sobresaliente:** cuestionario que está diseñado para que el profesor o padre de familia identifique las características de niños sobresalientes, se solicita información del desarrollo del niño y su desempeño académico. Se compone de 25 reactivos de respuesta dicotómica (Covarrubias, 2001).

5) **Escala de Inteligencia WISC-R (1983):** prueba de inteligencia que cuenta con un índice de confiabilidad de .96, consta de dos escalas -verbal y ejecución- y cada una de éstas a su vez conformada por 6 subescalas. Las que corresponden al área verbal son: Información, Semejanzas, Vocabulario, Comprensión, Retención de Dígitos y Claves; mientras que las de ejecución son: Aritmética, Figuras incompletas, Ordenamiento de dibujos, Diseño con Cubos, Composición de Objetos y Laberintos. El resultado que se obtiene de cada escala es el C.I verbal y un C.I de ejecución, se conjunta y se obtiene un C.I total del niño. Se aplica de forma individual en un tiempo aproximado de 60 a 90 minutos.

Procedimiento

Esta primer fase se inició con la aplicación de los instrumentos Compromiso con la Tarea, Test de Pensamiento Creativo Versión Figural Forma A, y Test de Matrices Progresivas de Raven (1990) Forma Coloreada y a los profesores se les solicitó su ayuda para que llenaran la Lista para Padres y Maestros para identificar potencial sobresaliente, una lista por cada niño que tuvieran inscrito en su salón, se les comentó tendrían 30 días para contestarlo.

Específicamente el proceso de aplicación de cada prueba fue de la siguiente manera:

Se solicitó el consentimiento informado de la directora, profesores y padres de familia para aplicar los instrumentos; en la primera semana se aplicó el instrumento Compromiso con la tarea, para ello se colocaron dos ejemplos en el pizarrón, se le repartió a cada niño la prueba y dieron las indicaciones para contestarla. Las dos ejemplificaciones se resolvieron con todo el grupo y, con la intención de verificar que todos los niños hubieran comprendido se solicitó que respondieran de forma individual las dos primeras preguntas. Una vez comprendidas las indicaciones, se les pidió a los estudiantes que resolvieran el resto de la prueba y se indicó que de haber alguna duda levantarán la mano y se

pasaría a su lugar para resolverla. Esta actividad se realizó en cada salón en un tiempo aproximado de 30 minutos.

En la siguiente semana se aplicó la prueba Raven de manera grupal con un tiempo aproximado de 30 minutos, se le proporcionó a cada alumno un protocolo de respuesta, se les explicó que en esa hoja debían colocar los números de sus respuestas. Cuando quedó entendida la indicación se les dio el cuadernillo de estímulos y se les pidió que miraran con detenimiento la primer imagen, de ella se ha sacado una parte, cada uno de los dibujos tienen la misma forma que los espacios vacíos, pero sólo uno completa el dibujo. Se continuó la explicación hasta que los examinados comprendieron con claridad la naturaleza del problema a resolver. Cuando concluyeron la primera parte se les explicó que en la segunda y tercera serie debían observar nuevamente con detenimiento los dibujos, esta vez eran secuencias a las que les faltaba una parte y que ellos debían completarlas con la pieza que mejor quedara.

La tercera prueba por aplicar fue la de Pensamiento Creativo de Torrance Forma Figural A, para ello se les brindó el cuadernillo, se les pidió a los niños que escribieran sus datos personales y posteriormente se les explicó la prueba, la cual consistía en tres tareas en donde usarían su imaginación para pensar en ideas nuevas, que nadie más en el grupo podría ocurrírseles; y tendrían límite de tiempo con cada actividad. Si tenían alguna duda después de haber empezado, que levantarán la mano y el aplicador iría a su lugar.

En la primera actividad, se dio la indicación de construir un dibujo o un objeto, debían tomar como base la imagen de fondo. Una vez que terminaran su dibujo, que pensarán en un título y escribirlo en la línea indicada, tuvieron 10 minutos para realizar esta primera actividad; en la segunda actividad, tenían que completar un dibujo, para lo cual añadirían líneas a las figuras incompletas, nuevamente se comentó que tenían 10 minutos que su dibujo tenía que ser novedoso en el que nadie más haya pensado, al final añadir un nombre que lo

representará; por último en la tercer actividad, se indicó que en 10 minutos vieran cuantos dibujos podían trazar con los pares de líneas rectas, dichas líneas debían formar parte de su dibujo, podían dibujar entre las líneas o sobre ellas, así mismo indicar el título a cada uno en los espacios que tenían abajo.

Posteriormente, se calificaron las pruebas y se realizó una base en el Programa de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS v. 15), se capturaron datos demográficos de los estudiantes y las puntuaciones obtenidas en cada uno de los instrumentos, dicho análisis permitió obtener el percentil 75 (que de acuerdo con Renzulli es ésta la puntuación que indica una capacidad sobresaliente) a partir del cual se detectó a 14 niños que obtuvieron una puntuación igual o mayor a este percentil en por lo menos tres pruebas de las cuatro que fueron aplicadas.

A los alumnos previamente identificados se les aplicó la prueba WISC-R, esta actividad se realizó de forma individual en el aula de cómputo de la primaria. Con el objetivo de obtener el perfil sobresaliente de cada niño, los resultados obtenidos se capturaron en la base de datos donde ya se encontraban registradas las puntuaciones de las otras cuatro pruebas, posteriormente, los resultados se analizaron para ubicar a los alumnos sobresalientes, de tal forma que todos aquellos que obtuvieron un C.I igual o mayor a la media y, que además obtuvieron un percentil 75 en tres de las cuatro habilidades de compromiso con la tarea, creatividad, nominación de profesores e inteligencia resultaron identificados para la fase de intervención.

Resultados

Se identificaron a cinco alumnos sobresalientes de cuarto grado, tres mujeres y dos hombres, lo que equivale al 5% de la población total evaluada (Figura 9), datos que coinciden con Chávez, Zacatelco y Acle (2009); Espinoza y Reyes (2008).

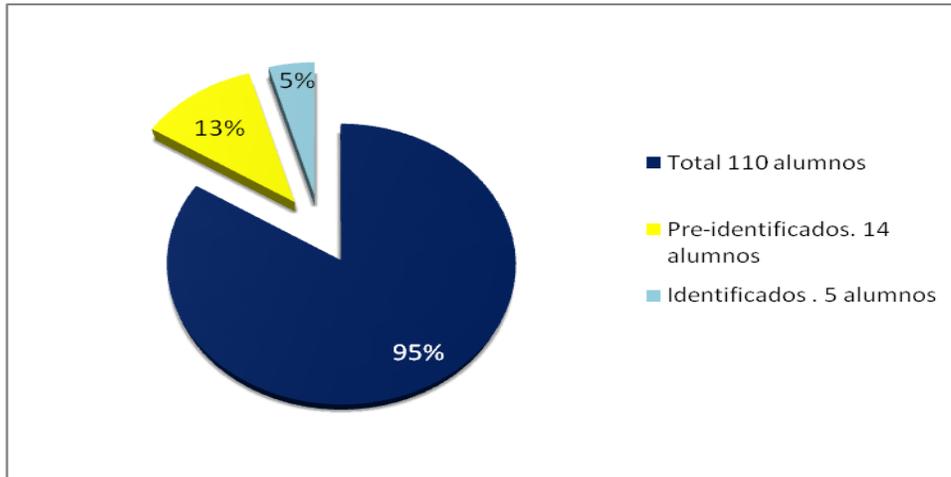


Figura 9. Total de alumnos identificados con potencial sobresaliente

En la tabla 2 se muestran las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los cuatro instrumentos y que permitieron su identificación al ser comparados con el percentil 75.

Tabla 2

Puntajes obtenidos por los alumnos en cada una de las cuatro pruebas

Alumnos	Compromiso (P ₈₉)	Raven (P ₂₉)	Creatividad (P ₁₆₇)	Nominación (P ₁₃)
V.V.R	89	35	147	20
A.D.E	79	31	168	17
F.C.E	75	34	185	14
H.V.D.A	76	34	214	14
M.R.S	91	32	205	16

Nota. P equivale al percentil 75 obtenido en cada prueba

Las siglas significan el nombre de cada alumno identificado

Por otra parte, al analizar los resultados de la prueba WISC-R se encontró que el cociente intelectual de los alumnos identificados oscilaba de entre 112 y 118 (Normal Brillante). En la tabla 3 se muestran los resultados del C.I total, verbal y ejecución.

Tabla 3

Puntajes obtenidos por los alumnos identificados con potencial sobresaliente en C.I Total, verbal y ejecución

Alumnos	Coeficiente Intelectual		
	Total	Verbal	Ejecución
V.V.R	116	109	117
A.D.E	112	109	112
F.C.E	115	114	112
H.V.D.A	118	119	111
M.R.S	113	111	114

Para determinar las fortalezas y debilidades de cada niño, se analizaron las puntuaciones obtenidas en las subescalas de la prueba WISC-R en donde se registró en el área verbal que semejanzas, comprensión y vocabulario puntuaron más alto, mientras que en ejecución fue ordenación de dibujos y aritmética que se mostraron como fortalezas. Los resultados obtenidos indicaron que los niños identificados como sobresalientes presentaron buen nivel de pensamiento lógico, expresión y comprensión verbal, capacidad de razonamiento abstracto, memoria a largo plazo, abstracción de detalles, alto nivel de concentración, razonamiento, coordinación visomotora, análisis, síntesis y organización perceptual. Con base en los resultados obtenidos se diseñó un programa de enriquecimiento de la creatividad escrita.

Fase 2: Desarrollo e instrumentación del programa de enriquecimiento de la creatividad a través del cuento (actividades tipo I, II y III)

Objetivos Particulares

- Diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad a través del cuento para niños con aptitudes sobresalientes.
- Realizar una evaluación de las 30 sesiones, incluidas las de enriquecimiento tipo I, II y III, para identificar los cambios en la creatividad verbal mediante los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, expresión y elaboración.
- Favorecer el trabajo en equipo y cooperativo, así como la socialización.

Participantes

Participaron cinco alumnos detectados con potencial sobresaliente, de los cuales tres son mujeres y dos hombres con edad promedio de $M_{\text{edad}} = 9.5$ años, con rango de 8 y 11 años.

Herramientas

- Programa de enriquecimiento de la creatividad a través del cuento para favorecer los indicadores de: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y expresión en títulos propuestos por Torrance (2008), el cual está conformado por 33 sesiones- 11 de tipo I, 11 de tipo II y 11 de tipo III (apéndice).

Procedimiento

Para la elaboración del programa se consideraron las características y habilidades de la población, se retomaron algunas sugerencias propuestas por Sattler (2003) para trabajar habilidades de enriquecimiento de la creatividad, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- Desarrollo del lenguaje verbal, escrito y gráfico.

- Elaboración de cuentos, narraciones y secuencias.
- Estudiar la estructura narrativa que tiene un cuento.
- Técnicas de aprendizaje visoespaciales.
- Descripción y creación de situaciones nuevas.
- Actividades perceptuales que se centren en la expresión plástica.
- Creación y manipulación de objetos.

El programa quedó constituido por 33 sesiones, divididas en tres bloques de once sesiones cada uno (Figura 10), y las actividades se llevaron a cabo en la primaria y otras en las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Se aplicaron dos por semana, de 70 a 100 minutos cada una aproximadamente.

Entre las actividades que sirvieron de base para las actividades tipo I fueron: adivinanzas, elaboración de dibujos a partir de estímulos gráficos, la invención de una historia de un animal, y finalmente, la creación de un cuento con sus personajes, escenografía y la actuación del mismo. En cuanto a las actividades tipo II y III se revisaron algunas actividades propuestas por autores expertos en el trabajo de la creatividad como: Yuste (1993); De Bono (1994) Duarte (2001), Garaigordobil, (2004); Franco y Justo (2008), a algunas se les realizaron adaptaciones y se emplearon, otras son propuestas de propia autoría. Cabe señalar que con la intención de que las actividades no fueran monótonas, y se pudieran enriquecer diferentes áreas del desarrollo, se combinaron tareas de expresión escrita, verbal, gráfica y plástico constructivo.

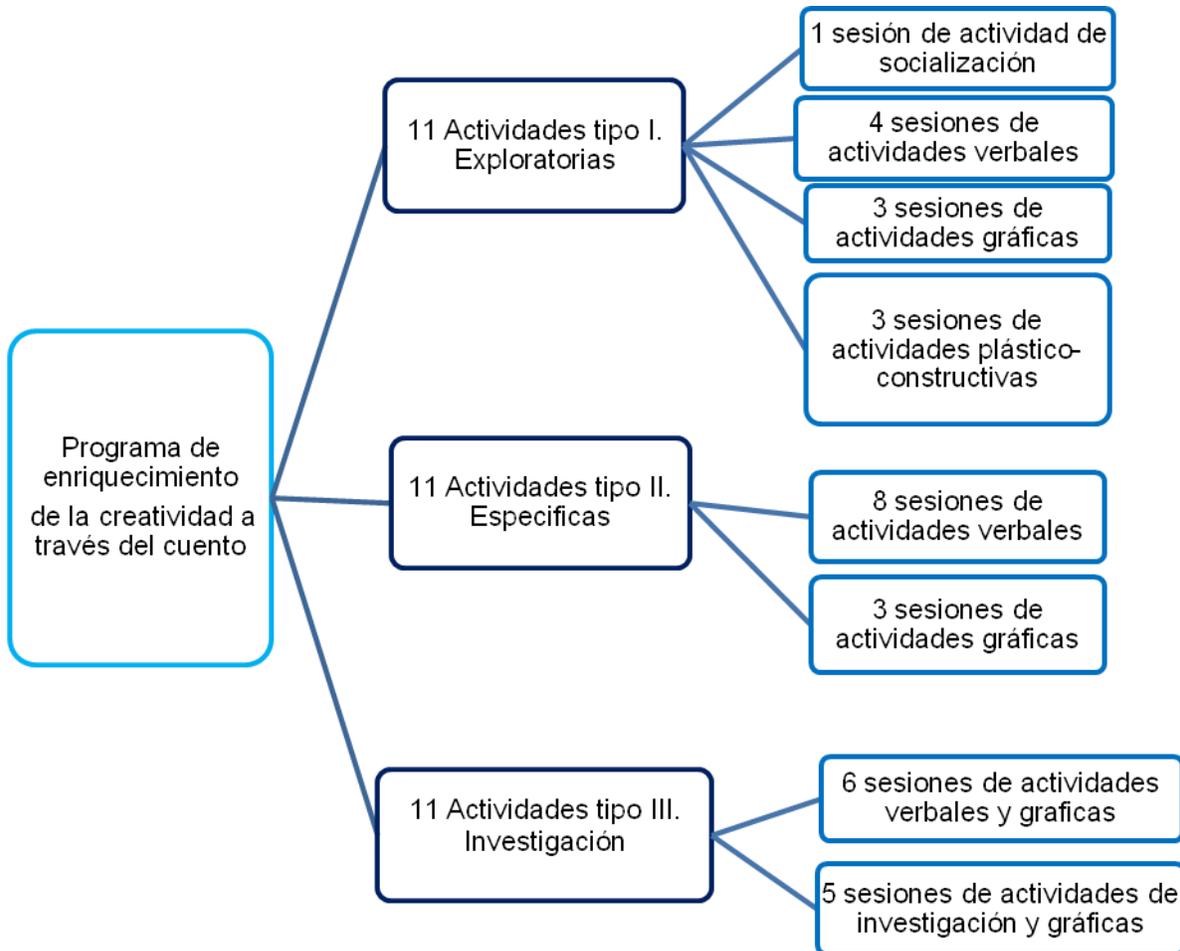


Figura 10. Distribución de las actividades del programa.

Investigadores como Justo (2004), Borzone (2005), Franco y Justo(2008) que han trabajado con creatividad y elaboración de cuentos, coinciden en señalar que una de las mejores alternativas de evaluación para las producciones escritas, es la propuesta por Guilford (1977) y (Torrance, 2008) quienes han propuesto considerar los siguientes indicadores: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración; así como la expresión en títulos, de tal forma que las puntuaciones asignadas a la elaboración de cuentos fueron las siguientes:

- **Fluidez:** entendida como la capacidad para generar un gran número de ideas, se dio 1 punto, por cada idea diferente en las historias.

- **Flexibilidad:** es la habilidad para escribir diferentes tipos de textos. 1pto. si las historias sólo eran descriptivas y 2 puntos si se incluían diálogos entre los personajes.
- **Originalidad:** es la aptitud para aportar ideas lejos de lo obvio o común, se evaluó con 1 punto a ideas sencillas o triviales; 2 puntos a aportaciones diferentes a lo común y 3 puntos si las ideas tenían poca probabilidad de que ocurrieran.
- **Elaboración:** evalúa el llenar de detalles las ideas y la extensión de textos, por lo que se asignó 1 punto por cada 10 palabras y 1 punto por cada 2 verbos.
- **Expresión en títulos:** tiene que ver con emociones expresadas en la historia. Se dio 1 punto por cada expresión referida a personajes o lugares o en los títulos de los cuentos. Cabe señalar que esta característica sólo se evaluó en las actividades tipo II y III.

Para conocer los resultados del programa se sumaron por separado las puntuaciones de las actividades tipo I, tipo II y tipo III; cabe señalar que en cada bloque hubo una sesión que no fue evaluada pues se seleccionaron para cumplir distintos fines de acuerdo a las actividades planeadas: en el bloque I, para establecer el rapport entre los niños y presentar el programa (sesión uno), en el segundo, se destinó la sesión ocho para estimular la comprensión recreativa sobre el género literario y, en el bloque III, se programó en la sesión siete una visita al museo para enriquecer las experiencias extracurriculares y establecer contacto con algunos creadores y actores de cuentos.

Posteriormente, se obtuvieron las medias de los tres tipos de actividades, y a través de la prueba no paramétrica de Friedman se evaluaron los indicadores de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, mientras que la prueba de Wilcoxon analizó al indicador de expresión en títulos.

Resultados

El programa de enriquecimiento favoreció la creatividad escrita de los alumnos. Lo cual se observó al comparar las puntuaciones medias de las actividades tipo I ($M_{creatividad}=54$), tipo II ($M_{creatividad}=157$) y tipo III ($M_{creatividad}=200$) (Figura 11) y se encontraron incrementos significativos obtenidos con la prueba no paramétrica de Friedman y se encontraron diferencias significativas de $p=.001$ y $\alpha 0.05$, lo cual sugiere que la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad mostraron un incremento en las actividades tipo II y III del programa (Figura 12). Posteriormente, se realizó un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas para determinar los cambios intrasujeto y se encontró un incremento significativo $F_{(2,5)}=.000$, $p \leq .001$, lo que indicó que la creatividad escrita de cada uno de los alumnos que participaron en el programa aumentó.

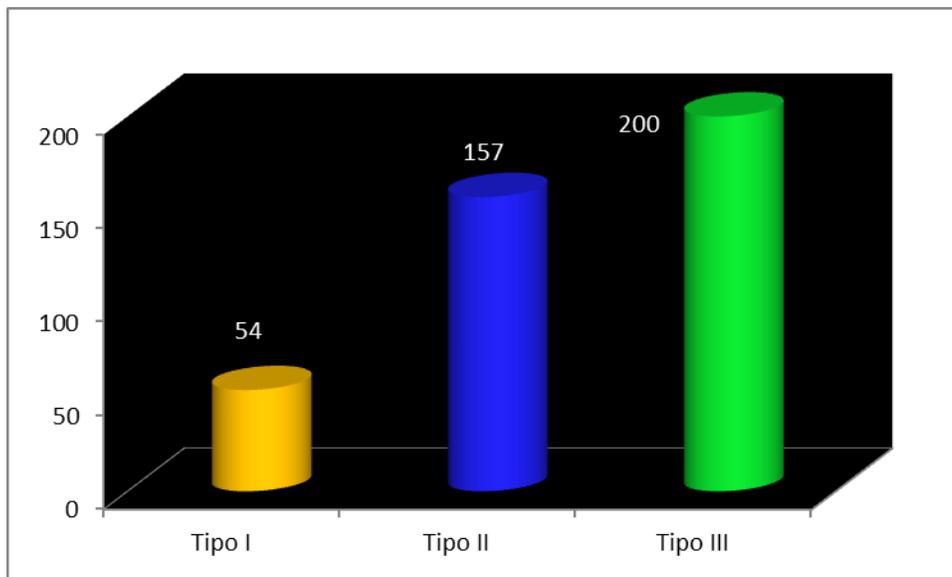


Figura 11. Medias obtenidas en las tres fases del programa de la creatividad.

Para determinar las diferencias en cada uno de los indicadores de la creatividad se compararon las puntuaciones medias de las actividades tipo I, II y III a través de la prueba no paramétrica de Friedman. Los resultados mostraron incrementos significativos en los indicadores de *fluidez* $p=.016$, *flexibilidad* $p=.015$ y *elaboración* $p=.007$. Cabe indicar que *originalidad* $p=.368$ tuvo un incremento pero este no fue significativo. Para determinar los cambios intrasujetos se llevo a cabo un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas y se observaron incrementos

significativos en elaboración $F_{(2,5)} = .000$, flexibilidad $F_{(2,5)} = .004$ y fluidez $F_{(2,5)} = .000$. Mientras que en originalidad $F_{(2,5)} = .160$ $p \leq .202$.

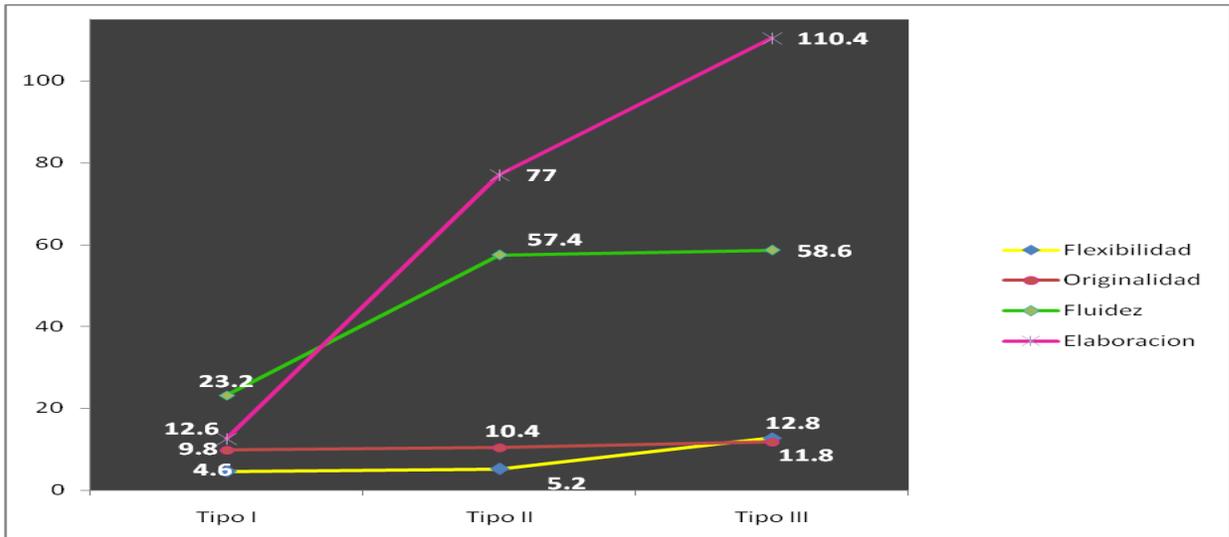


Figura 12. Medias de las puntuaciones obtenidas en las tres fases en cada uno de los indicadores de la creatividad.

Cabe señalar que, el indicador de expresión sólo se evaluó en las actividades tipo II y III, debido a que los estudiantes desarrollaron este indicador sólo en estos bloques, por lo que se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon y se encontraron incrementos significativos ($p = .042$) al comparar las medias de las actividades antes mencionadas (Figura 13).

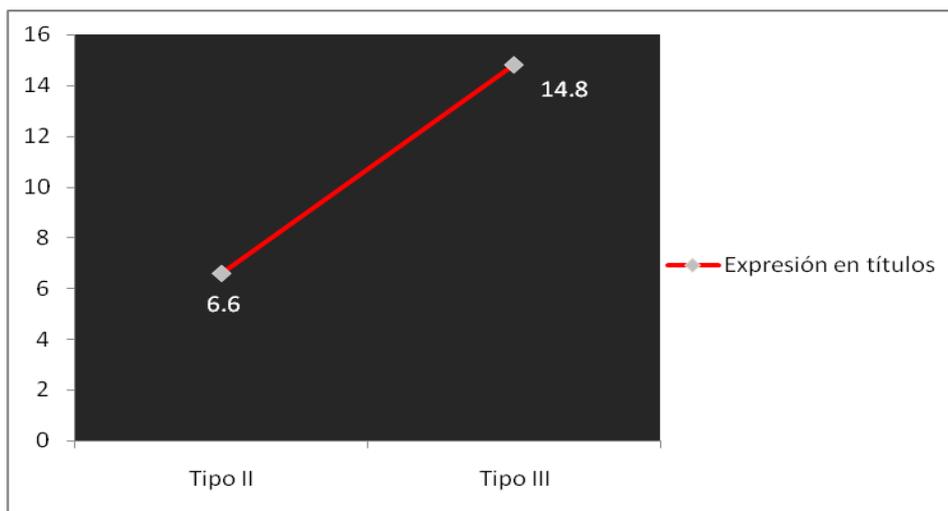


Figura 13. Medias de las puntuaciones obtenidas en las actividades tipo II y III del indicador de expresión.

A nivel estadístico son diferentes los cambios que se observaron, y en cuanto al cualitativo también hay aspectos que pueden resaltarse como el aumento de vocabulario en los niños, es decir, desarrollaron más argumentos para defender sus ideas frente a sus compañeros, mostraron más habilidades de expresión escrita para crear diferentes tipos de textos, tanto descriptivos como narrativos y también se favoreció la expresión corporal al escenificar las historias. Por otra parte, los niños aprendieron a reconocer las partes del cuento y a elaborarlos, al incorporar en su escrito títulos expresivos e irreales, personajes, escenarios y diálogos. Lo anterior lleva a concluir que a través de este programa se pueden enriquecer las habilidades en la creatividad escrita.

Respecto a las actividades tipo I, una gama de experiencias que comúnmente no se proporcionan en la escuela, se realizaron las primeras producciones escritas y graficas al inventar adivinanzas; describir imágenes; inventar especies animales con todas sus características de vida, así como estructurar una historia y finalmente, elaboraron un títere con diferentes materiales. De estas tareas se pudo observar que a los estudiantes les entusiasmaba trabajar con estímulos visuales y manipulación objetos, por lo tanto sirvió de antecedente para la programación de las actividades siguientes. En cuanto a la extensión de sus narraciones como se aprecia en la Figura 14, son muy cortas y con escasos elementos representativos del cuento, así mismo se observaron que las historias eran poco originales ya que la mayoría de los niños retomaban ideas y frases de cuentos ya conocidos.

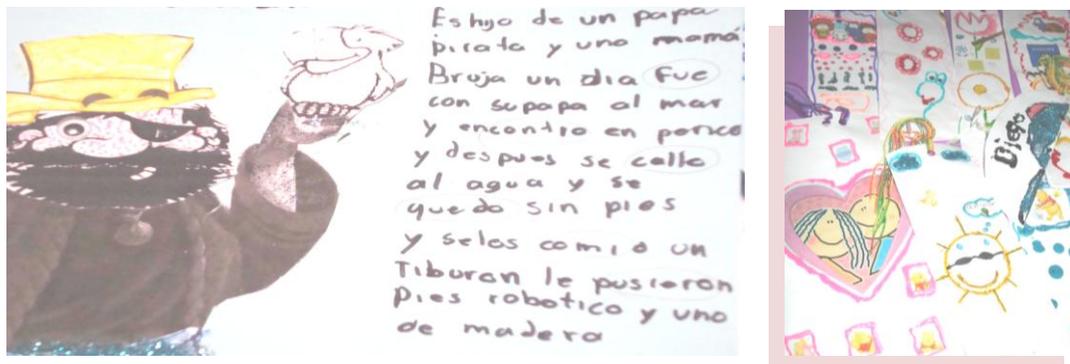


Figura 14. Producciones escritas y graficas elaboradas por los alumnos en actividades Tipo I.

Las actividades Tipo II, que estuvieron orientadas a conocer y recrear la estructura de un cuento, trabajar la expresión verbal, escrita y corporal, los alumnos mostraron en sus producciones una extensión considerablemente mayor, así como uso de vocabulario e ideas diferentes, además de redactar diálogos más elaborados, utilizaron más verbos, adjetivos y personajes de ficción. De manera general fue aumentando la creatividad y resolución de conflictos en los cuentos, así como un pensamiento más crítico. Es importante mencionar que los alumnos lograron romper con convencionalismos y además escribían con mayor libertad e imaginación e integraron títulos descriptivos de los estímulos visuales presentados (Figura 15)

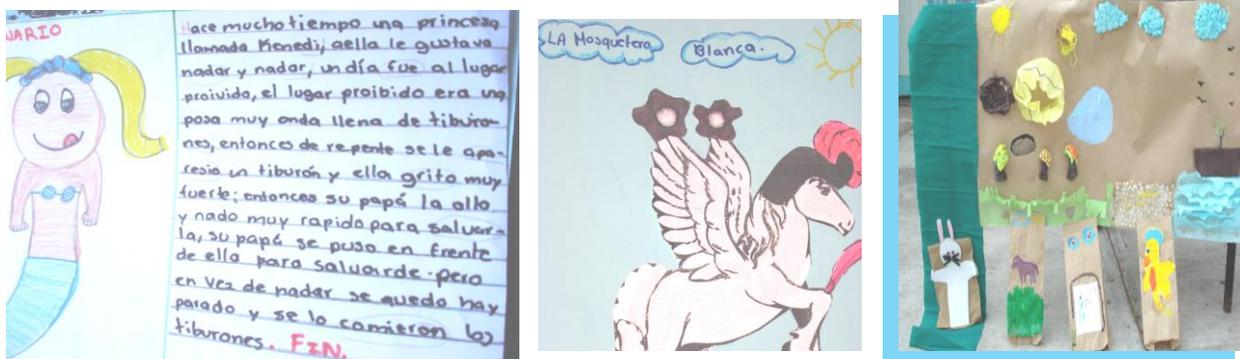


Figura 15. Producciones escritas y graficas elaboradas por los alumnos en actividades Tipo II.

En lo que respecta a las actividades Tipo III, los alumnos tuvieron la oportunidad de familiarizarse con tareas de investigación, ya que como señala Renzulli (1997) este tipo de tareas se desarrollan más a nivel bachillerato, sobre todo por las habilidades y conocimientos previos que se requieren, y que

difícilmente niños de nueve años podrían tener por el nivel académico que cursan. Se logró coordinar una actividad conjunta entre padres y alumnos para asistir a un museo, en donde estuvieron en contacto con protagonistas de cuentacuentos, actores de teatro guiñol y representaciones con marionetas; además en estas últimas producciones se observó como los alumnos integraron todos los elementos del cuento, principio, trama, desenlace, la resolución del conflicto, agregaron más lugares en la historia, un elemento que no había presentado en las actividades previas fue la manifestación de emociones en sus personajes, tales como: alegría, tristeza, enojo y suspenso tanto en títulos como en los diálogos. Así como títulos expresivos en sus producciones (Figura 16).

Robert y sus descubrimientos.

Abia una vez un científico que era tan aficionado a los perros que un día logro que ellos razonaran como nosotros. Cuando con sigio que los perros razonaran como nosotros se hizo muy famoso obtuvo muchas riquezas y ofertas que no podía rechazar pero un día le prometieron una fortuna por descubrir el secreto de como abia descubierto uso.

El les dijo pero ellos las pregunta una pregunta: "¿Como te llamas? si nos morimos de la curiosidad, como puede ser que eres tan famoso y nadie sabe tu nombre". El les contesto: "Me llamo Robert". Ellos les dijo que se llaman Arturo y Luis el confio en ellos.

Aso el tiempo y Arturo y Luis se hicieron famosos, y Robert todo lo contrario, al era parte de una gran estafa por ellos no sabian que Robert abia conservado un perro, pero ese perro era el que tenia más de su desempeño (Cual inteligente que los demás), Robert le puso de nombre Fred.

Fred le ayudaba a Robert con sus problemas economicos, y así salieron adelante, mientras que Arturo y Luis disfrutaban de la buena vida, Robert idos un plan con Fred para que la vida saliera a la luz, cuando se llevo a cabo este enfrentamiento todo este caso se fue a la corte el juez tomo una decisión: Arturo y Luis se iban a la cárcel por fraude y Robert tendra lo que le pertenesce.

Robert salto victorioso y a Fred le consiguieron un dueño muy responsable, Robert Iso más descubrimientos aombrosos nunca bolvio a confiar en más extrateros, y utilizo todo su dinero en inversiones extrangeras, así fue muy famoso en todo el mundo con nuevos descubrimientos para que ya no haya más pobreza o falta de alimentos en el mundo, en país que estaba ubicado lo hicieron presidente y en su honor hicieron varios monumentos, a su memoria sus descubrimientos, y sus grandes aventuras en el extranjero.

Robert era una gran leyenda en todo el mundo, con tanto respeto era un gran honor al en cada país que iba así sus descubrimientos nuevos era tan famoso pero tan famoso lo alababan como si fuera el emperador del mundo siempre abia nuevos descubrimientos se gano el apodo de magnifico científico.

Después de su larga carrera como científico, desajo tomar vacaciones en Malani, tuvo vacaciones por 1 año completo, pasabese. El volvio a ese trabajo, pero como abia mejorado todo el tiempo a sus vacaciones conoció a una muchacha que abia sido su novia por tiempo pasaba Robert la extrañaba más y Robert began a buscarla cuando la encontro siguieron siendo novios, después se casaron y tuvieron 12 hijos, su mamá como se la abia a su hijo le pusieron Lucia, Roberta y a su hijo Roberto los dos hermanos se llevaban muy bien y cuando entraron a la vida los dos estudiaron para ser científicos como su padre, y admiraron sus estudios, también fueron famosos como el con sus experimentos y así toda la familia podía viajar por todo y la familia de Robert se gano el apodo de la familia.

toda esa familia fue la más famosa de todo el mundo cuando sus hijos crecieron ellos también repitieron toda la vida de su padre, bueno casi todo porque Robert les enseno a no hacer ningún pacto con alguien que simula ser un empleado.

Robert hizo que su pareja viajara con al de viajes de negocio y Lucia fueron felices y cuando Robert se jubiló lo fueron a vivira paris, ellos ahora parecian turistas viajando sus hijos también se fueron a paris y así se volvio a repetir y... esa historia de Robert un gran científico de descubrimientos y muy feliz.

FIN

Las Gorras
SANGRI-
ENTAS

Figura 16. Producciones escritas elaboradas por los alumnos en actividades Tipo III.

Fase 3. Identificación de los efectos del programa en los participantes (post - test).

Objetivo particular

- Realizar una evaluación pos-test con los instrumentos empleados en la identificación para conocer los posibles cambios desarrollados en los alumnos.

Participantes

Participaron cinco alumnos detectados con potencial sobresaliente, de los cuales tres son mujeres y dos hombres con edad promedio de $M_{\text{edad}} = 9.5$ años, con rango de 8 y 11 años.

Herramientas

Para el post test se utilizaron las pruebas descritas en la fase de identificación (pre - test).

Procedimiento

Al finalizar el programa de enriquecimiento de la creatividad se realizó la evaluación post test. Se aplicaron de forma grupal, en una sesión, las pruebas Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005) y Test de Pensamiento Creativo Versión Figural Forma A (Torrance, 2008); en la siguiente semana los alumnos resolvieron el Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (1990); posteriormente, se trabajó de forma individual en dos sesiones por alumno con la prueba de Inteligencia WISC-R (1983); una vez aplicadas todas las pruebas se calificaron y se realizó una base de datos en el paquete estadístico SPSS v.15 en la que se analizaron las medias de las puntuaciones obtenidas en el pre test y post test de cada instrumento a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon y así poder determinar los cambios mostrados por los alumnos al finalizar el programa.

Resultados de los instrumentos aplicados en el pre y post test

Se realizó una evaluación post test para conocer los efectos del programa en los alumnos participantes, se aplicaron la Prueba de Creatividad, la Escala de Compromiso con la Tarea, el RAVEN y el WISC-R, los resultados se analizaron a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Se compararon las puntuaciones medias del pre test ($M_{creatividad}=59$) y post test ($M_{creatividad}=63$) de la prueba de Creatividad y se encontró un incremento no significativo $p= .50$ con una $\alpha = 0.05$ (Figura 17). Al respecto se puede señalar que, en esta segunda evaluación los alumnos realizaron producciones creativas más elaboradas con líneas que los embellecen, con muchos detalles y elementos adicionales, incluyen expresión en los títulos, los cuales fueron originales e imaginativos, aunque en menor cantidad, lo que se reflejó en una disminución en la fluidez del pensamiento. Esto se vincula con los resultados del programa al observar en las producciones escritas, mayor número de palabras y detalles en la descripción de las situaciones, así como en expresión y emociones manifestadas tanto en los títulos como en los cuentos creados por lo niños.

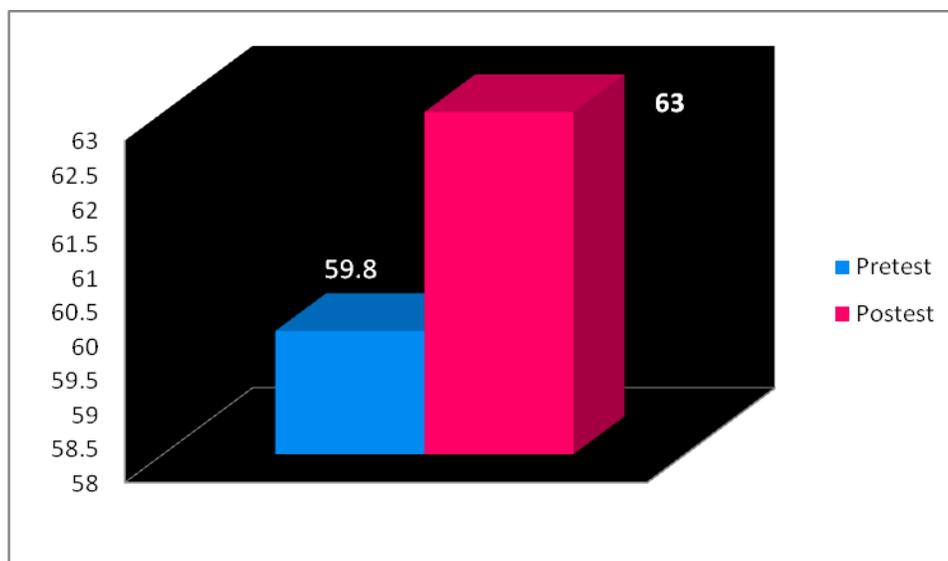


Figura 17. Puntuaciones obtenidas en la prueba de creatividad total en pre-test y post-test.

Al comparar las medias del pre test ($M_{motivación}=82$) y el post test ($M_{motivación}=86.6$) de la variable Compromiso con la Tarea se observó que las puntuaciones tuvieron incrementaron no significativo $p= .345$ con una $\alpha = 0.05$ (Figura 18), lo que indicó que los alumnos mostraron un mayor interés, persistencia, esfuerzo y motivación para realizar tanto sus tareas escolares como las extracurriculares.

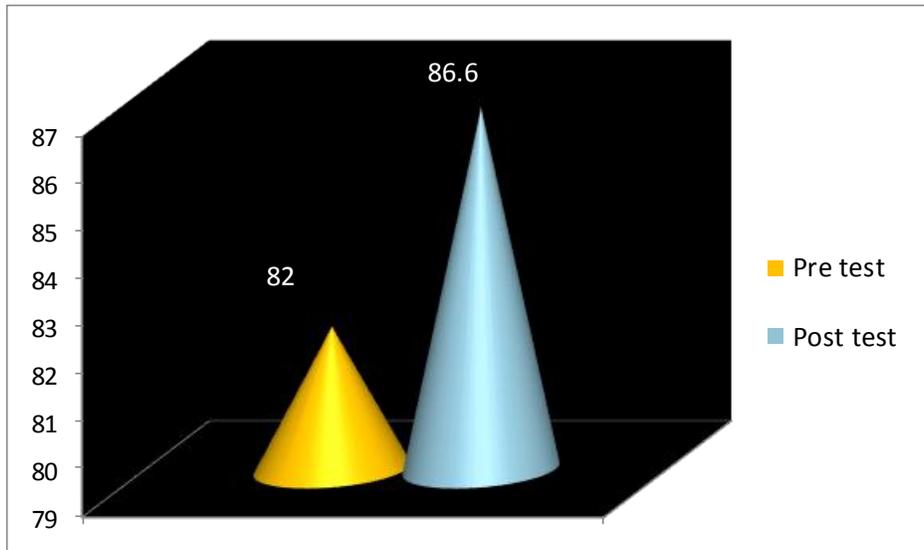


Figura 18. Puntuaciones obtenidas en la prueba de compromiso con la tarea en pre-test y post-test.

Para determinar los efectos del programa en la variable Inteligencia, se compararon las medias de las puntuaciones pre test ($M_{inteligencia}= 33.2$) y post test ($M_{inteligencia}=34.4$) de la prueba de RAVEN y se encontró que los alumnos presentaron un incremento no significativo $p= .257$ con una $\alpha = 0.05$ (Figura 19), lo cual sugiere que la inteligencia general se vio favorecida después del programa de enriquecimiento.

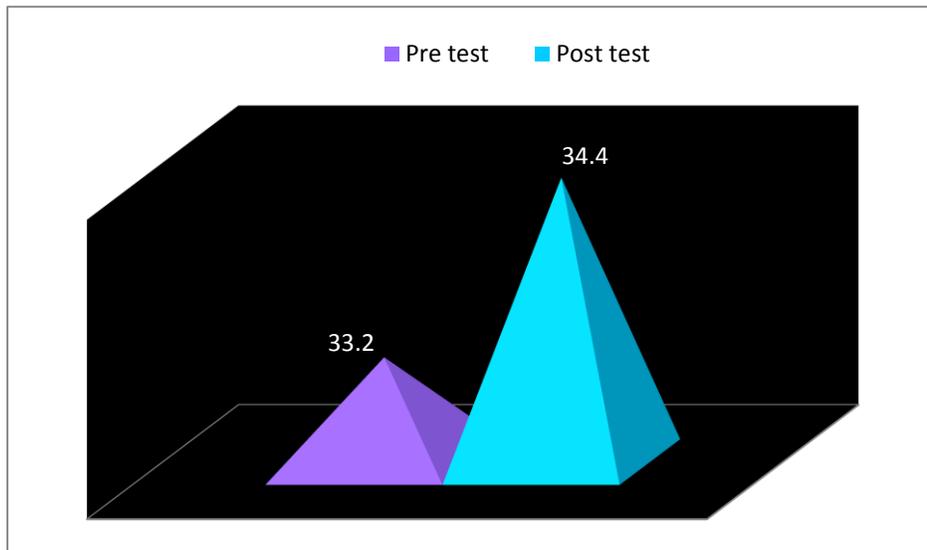


Figura 19. Puntuaciones obtenidas en la prueba de Raven en pre-test y post-test.

En relación al WISC-R se encontró que el C.I. total tuvo un incremento de 114.8 a 117.4. y, al analizar las subescalas se observó que el C.I verbal tuvo un incremento de 112.4 a 115.6 y en cuanto al C.I de ejecución se encontró que aumentó de 113.2 a 116 (Figura 20). Cabe señalar que aun cuando dichos incrementos no fueron significativos en cada una de las puntuaciones obtenidas respectivamente $p = .498$ con una $\alpha = 0.05$ para el C.I. total; $p = .686$ con una $\alpha = 0.05$, para el verbal y, $p = .893$ con una $\alpha = 0.05$, para ejecución, estos resultados sugieren que el programa favoreció principalmente habilidades como la memoria, desarrollo de lenguaje, coordinación y discriminación visual de los alumnos.

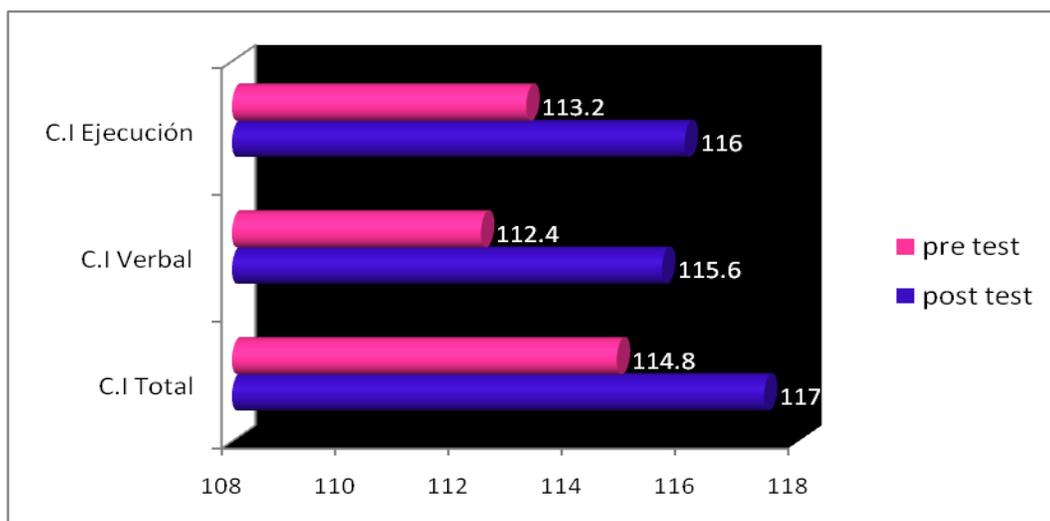


Figura 20. Medias de los C.I pre test y post test de la prueba WISC-R.

Al realizar un análisis detallado de los resultados del C.I (total, verbal y ejecución) de cada alumno, se encontró que en tres de los niños se dio un incremento significativo (Tabla 4), esto se pudo deber al apoyo constate de los padres, persistencia, interés y esfuerzo de los niños en las actividades del programa, lo cual no se vio al mismo nivel en el resto del grupo.

Tabla 4

C.I total, verbal y de ejecución de los alumnos antes y después del programa

Alumnos	C.I Total		C.I Verbal		C.I Ejecución	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
V.V.R	116	109	109	106	117	111
A.D.E	112	115	109	122	112	104
F.C.E	115	108	114	98	112	118
H.V.D.A	118	132	119	133	111	124
M.R.S	113	123	111	119	114	123

Discusión y Conclusiones

La caracterización del sobresaliente ha pasado por diferentes etapas, en la actualidad los autores hacen hincapié en su carácter multidimensional en el que se conjugan factores internos y externos. Aunado a esto se encuentra el problema de llevar a cabo una adecuada identificación, en especial en México, pues el interés por atender al nivel escolar niños con capacidad sobresaliente inició desde los años ochenta cuando la SEP inició el proyecto CAS. Esta iniciativa marcó a México como el primer país de América Latina que desarrolló un programa de esa naturaleza en escuelas públicas (Sáenz, 2001; citado en Zavala & Rodríguez, 2004). Otro hecho importante que apoyó la iniciativa de atención lo constituyó el artículo 41 de la Ley General de Educación, mediante el cual se brindó un carácter constitucional a la educación especial y reconoció la presencia de los alumnos con capacidades sobresalientes.

Sin embargo en el año de 1993 se marcó una ruptura importante en la historia de la atención educativa de niños CAS en nuestro país, pues se inició el proceso de reorientación de los servicios, las unidades CAS fueron reorientadas a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM). Con todos estos acontecimientos en la atención de esta categoría ha tenido desfases significativos en el tiempo, al existir diferencias importantes entre los estados de la república mexicana donde se mantiene el servicio constante, en otros se reformulan sus esquemas de atención y en algunos casos han llegado a desaparecer.

De forma paralela a las iniciativas de las escuelas públicas, en 1997 se constituyó la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes A.C. (AMEXPAS), bajo la presidencia de la Dra. Janet Sáenz. Esta organización civil que tiene entre otros fines la misión de apoyar a niños y jóvenes sobresalientes para desarrollar su talento potencial, así como fomentar el desarrollo de

estrategias educativas para propiciar el nivel óptimo de desarrollo intelectual y creativo.

De acuerdo con los datos revisados en el presente estudio, los hechos mencionados demuestran que la preocupación por atender a la población sobresaliente ha sido una cuestión mantenida por varios años en nuestro país; no obstante, se considera que las acciones son insuficientes; así como también es relevante sostener que los logros en esta materia han sido irregulares y, hasta hoy es una problemática poco reconocida. Actualmente, en relación con esta temática Zavala y Rodríguez (2004) plantean que en la agenda educativa nacional aparecen problemas significativos como los siguientes:

- a) Es necesario definir con claridad a qué se hace referencia cuando se habla de alumnos con aptitudes sobresalientes. El término no es solamente una traducción de los vocablos *gifted* y *talented*; tampoco debe ser un sinónimo de palabras como, *sobredotado*, *superdotado*, *genio* o *talentoso*.
- b) Otra tarea pendiente es la que consiste en analizar las posibles formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes, ya que en algunos casos las personas sobresalen en una o varias áreas o campos de trabajo.
- c) Entre los problemas de ámbito nacional, también se destaca la carencia de instrumentos de identificación y caracterización de las necesidades de alumnos CAS. Esto no se refiere únicamente a las pruebas de inteligencia o de rendimiento escolar estandarizadas, sino a todo tipo de instrumentos cuantitativos y cualitativos que involucran la participación de padres, profesores y compañeros. Y que estos sean válidos y confiables, que estén bien sustentados, que sean sensibles a nuestro contexto.

- d) Es importante informar adecuadamente a los maestros, padres de familia y directivos escolares, así como a la población en general, sobre la necesidad de atender a estos alumnos. Y desarticular los falsos mitos que existen en relación con los sobresalientes. Entre estos últimos, el principal equívoco tal vez sea la creencia de que los alumnos CAS no tienen necesidades educativas.

Se ha hablado mucho sobre el porqué estos niños tienen que recibir una educación especial, algunos opinan que es necesario considerar su educación porque constituyen una gran posibilidad de mejorar el mundo en que se vive. Otros abogan por la necesidad de una atención especializada porque si no la tienen probablemente tendrán problemas de motivación escolar, bajo rendimiento, problemas conductuales y trastornos emocionales. En este estudio se puede señalar que recibir una educación especial también es indispensable porque aprenden de forma diferente que otros niños y además necesita enfrentarse a situaciones nuevas que les posibilite poner en práctica sus aptitudes y que no se pierdan. En este sentido Clarck (2001; citada en Benito, 2004) plantea que la falta de estimulación adecuada ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen plenamente sus capacidades sino que la tensión y estrés que ello les provoca, ocasiona la pérdida de dicho potencial.

De aquí que el presente trabajo resalte la importancia de realizar una identificación e intervención temprana para favorecer las capacidades y habilidades en los niños, de tal forma que se consideró la propuesta de “Los Tres Anillos de Renzulli” que comúnmente es usada en investigaciones internacionales y nacionales por ser una propuesta de trabajo completa e integradora de varios elementos importantes en la categoría del sobresaliente, como lo son la creatividad, el compromiso con la tarea y la habilidad por encima del promedio (Renzulli, 1986), además ha permitido captar mayor población y brindarles la oportunidad de ser atendidos a través del “Modelo de Enriquecimiento Tríadico”,

mismo que también se retomó para enriquecer la habilidad creativa a través del cuento en un grupo de niños con capacidad sobresaliente.

Al dar paso a los resultados propiamente encontrados en este trabajo, cabe señalar que después de instrumentarse el programa de enriquecimiento y analizar los datos estadísticos obtenidos, se puede afirmar que es posible enriquecer la capacidad creativa en los niños mediante el desarrollo de cuentos. Así mismo, se logró probar lo que diversos autores como Torrance, 1977; Bermejo et al., 2002; Manríquez, Navarro, Rivera y Pizarro, 2006; Garaigordobil, 1995 han reportado respecto a reconocer que la creatividad es una capacidad susceptible de ser desarrollada y estimulada de acuerdo con las experiencias que el medio proporciona a los sujetos.

Después de instrumentar el programa se observaron beneficios en la creatividad en general, así como en cada uno de sus componentes pues de las habilidades que más se vieron favorecidas por el programa fueron: la fluidez, la flexibilidad, elaboración y expresión de títulos, de tal forma que se confirma el hecho de que los alumnos adquirieron gradualmente mayor habilidad y destreza en la escritura creativa del cuento.

Así mismo, el cuento es una herramienta eficaz para estimular habilidades cognitivas debido a que permitió en el alumnado incrementar su vocabulario, imaginación al crear finales novedosos, producciones escritas y su comprensión, así como habilidades de socialización. El indicador que aumentó en menor grado en comparación con los otros, fue la originalidad, ya que como indicó Guilford (1977) esta característica es la última en desarrollarse debido a que es la condición más excepcional del individuo creador, y sostiene que la autenticidad de las producciones aumentan con el incremento del tiempo asignado a la tarea, con lo que se podría esperar que de seguir con este tipo de tareas en el alumnado, esta habilidad lograría incrementar más.

Respecto a las actividades Tipo I, es importante destacar que los alumnos lograron romper con convencionalismos y además escribían con mayor libertad e imaginación. De estas tareas se pudo observar que a los estudiantes les entusiasmaba trabajar con estímulos visuales y manipulación objetos, y fue así como se integraron actividades de tipo gráfico y plástico constructivo lo que permitió que los alumnos se mantuvieran motivados, ya que como señalan autores como Botías, Higuera y Sánchez (2002); Rayo (2001) esta característica está relacionada con la tenacidad de un sujeto para permanecer con dedicación durante un tiempo prolongado en una tarea o meta de trabajo.

En las actividades Tipo II, que estuvieron orientadas a conocer y recrear la estructura de un cuento, trabajar la expresión escrita, los alumnos mostraron en sus producciones una extensión considerablemente mayor, así como uso de vocabulario menos coloquial, ideas originales y poco usuales, además de redactar diálogos más elaborados, utilizaron más verbos, adjetivos y personajes de ficción. De manera general fue aumentando la creatividad y resolución de conflictos en los cuentos, así como un pensamiento más crítico.

En lo que respecta a las actividades Tipo III, los alumnos tuvieron la oportunidad de familiarizarse con tareas de investigación, y se logró en estas últimas producciones la integración de todos los elementos del cuento, principio, trama, desenlace, la resolución del conflicto, agregaron más lugares en la historia, un elemento que no había presentado en las actividades previas fue la manifestación de emociones en sus personajes, tales como: alegría, tristeza, enojo y suspenso tanto en títulos como en los diálogos.

Los resultados obtenidos en el programa concuerdan con los reportados por otros autores como Alves, 2000; Allueva, 2002; Barcia, 2006; Fernández, 2003; Garaigordobil, 2002; Pérez, 2000; Piqueras, 1996; Bermejo et al., 2002, quienes también demostraron con la puesta en práctica de distintos programas aplicados en contextos educativos (basados en el juego, la motricidad, el cuento, la

educación artística, la música o la resolución de problemas), la factibilidad de mejorar la producción creativa del alumnado.

Específicamente, en las investigaciones realizadas con actividades del cuento y que coinciden con los resultados logrados en este trabajo se encuentra a Franco (2008) quien reporta que su programa de enriquecimiento de la creatividad a través de este género literario, se logró una mejora significativa de las distintas variables de creatividad (fluidez, flexibilidad y elaboración). También se han desarrollado estudios de tipo cualitativo, relacionados con el cuento en niños de edad escolar, uno de ellos fue realizado por Alezones et al. (2005) quienes buscaron conocer el proceso que siguen los niños para elaborar cuentos y los beneficios obtenidos de las tareas para llegar a la producción.

Los resultados obtenidos dan sentido a la idea de que la escritura, crea en el niño importantes beneficios en torno a su desarrollo intelectual, creativo, social y afectivo. Es importante señalar que en el post test, específicamente en relación con el compromiso con la tarea, se logró un incremento en el esfuerzo, interés y persistencia de los niños en las actividades escolares; padres de familia reportaron que los niños mostraron mayor curiosidad por asistir a actividades culturales como: música, pintura, obras teatrales y museos. Datos que son de gran relevancia puesto que autores como Suárez y Fernández (2005) y Pomar (1998) han señalado que mantener una alta motivación está relacionado con un proceso de aprendizaje significativo y hace que disfruten sus tareas a través de un compromiso serio con proyectos escolares que ellos mismos empiezan.

Al finalizar el programa también se pudo observar que los niños mostraron mayor confianza en sí mismos y en argumentar sus planteamientos frente a grupo, lo que ayudó en gran medida a la buena conducción del programa.

Por otro lado, los resultados de la prueba WISC-R mostraron un incremento en la inteligencia total; en las subescalas verbal y ejecución, se observó que las

subpruebas con más beneficios fueron figuras incompletas, ordenación de dibujos, composición de objetos, vocabulario y laberintos, lo cual indicó que los alumnos aumentaron su comprensión verbal, entendimiento de palabras, discriminación visual, coordinación visomotora, organización visual y concentración. Si bien como se ha señalado se dieron incrementos favorables en las habilidades del sobresaliente, se sugiere incorporar actividades de tipo gráfico, escrito y plástico constructivo en un mismo número de sesiones para promover el desarrollo en las diferentes áreas del desempeño del sobresaliente.

Finalmente, se puede afirmar que el programa favoreció la creatividad, además independientemente de que el programa tenía como objetivo el enriquecerla, también se logró beneficiar otras habilidades cognitivas como la atención, comprensión, razonamiento, pensamiento abstracto, organización y planeación, capacidades vinculadas con la inteligencia, lo cual concuerda con los hallazgos reportados por otros investigadores como Borzone (2005) y Justo (2004).

A partir de los datos presentados se resaltan dos aspectos importantes, por un lado que es posible identificar al alumno sobresaliente a partir de criterios internos como externos y no sólo por un nivel de inteligencia como se cree todavía por algunos integrantes de la sociedad; y por otra parte, se confirma que los programas de enriquecimiento de la creatividad favorecen las habilidades cognitivas en los estudiantes. Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de ofrecer a los niños con capacidad sobresaliente atención educativa que incluya una gama de actividades que no se les proporcionan en la escuela, y que necesitan para desarrollar al máximo su potencial y éste no se pierda a lo largo del tiempo, ya que como se ha manifestado un niño sobresaliente puede dejar de serlo si no recibe el apoyo adecuado (Botias, Higuera y Sánchez, 2002).

Referencias

- Acereda, A. y Silva S. (1998). *La superdotación*. España: Síntesis Psicológicas.
- Alezones, J., Camero, Y., Ortega, N. y Tovar, R. (2005). El arte de crear escribiendo: La producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(031), 589-598.
- Aller, C., Garrote, M., Márquez, M. y Trigo, C. (1998). El niño de Hoy ante el Cuento. Investigaciones y aplicaciones didácticas. España: Guadalmena.
- Alonso, J., Renzulli, J. y Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para profesores y padres*. España: EOS.
- Alonso, J. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J. y Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas*. España: Bonum.
- Amabile, T. (1983). *The Social psychology of creativity*. USA: Springer Verlag.
- Arieti, S. (1993). *La creatividad, la síntesis mágica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E y Blanco, R. (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamerica. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile: Trineo. Recuperado de <http://www.portal.unesco.org>
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* España: Praxis.

- Benito, Y. (2000). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: AMARU.
- Benito Y. (2003). La identificación: procedimientos e instrumentos. En J. Alonso, J. Renzulli, Y. Benito (Eds.) *Manual internacional de superdotados* (pp. 33-69). Madrid, Editorial Eos.
- Benito, Y. (2004) Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado. *Educar*, 29, 9-16.
- Bermejo, M., Castejón, D., López, O., Prieto, D. y Renzulli, J. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14 (2), 410-414.
- Bermejo, M., Ferrando, M., Hernández, D., Sáinz, M. y Soto, G. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 97-109.
- Betancourt, M. J. y Valadez, S.M. (2005). *Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- Betancourt, M. J., Valadez, S. M. y Zavala, B. M. (2006). *Alumnos Superdotados y Talentosos: Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para Docentes*. México: Manual Moderno.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de niños y alumnos superdotados*. España: CISS PRAXIS.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, (2), 100-112.

Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhé*, 14 (1), 193-202.

Botias, F., Higuera, E. A. y Sánchez, F. (2002). Supuestos prácticos de la educación especial. España: CISSPRAXIS.

Brown, B.G., Kauffman M. J. y Payne, S.J (1991). *Casos de Educación Especial*. México: Limusa.

Burton, R. J. y Blatt, M. (1989). *Educación Especial, Investigaciones y Tendencias*. Argentina: Médica Panamericana.

Chávez, B. (2008). *Programa de Enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de segundo ciclo de primaria* (Tesis de Maestría). UNAM, México.

Chávez, B., Zacatelco, F. y Aclé, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research Education Psychology*, 7 (2), 849-876.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted*. New Jersey. Pearson.

Covarrubias, P. (2001) *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de Tlaxcala. Departamento de Educación Especializada. México.

De Bono, E. (1994). *El pensamiento lateral, manual de creatividad*. México: Paidós.

- Díaz, A. (2010). México, sin preparación para atender a niños superdotados. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx>
- Duarte, B.E. (2001). *Modelo para la estimulación del pensamiento creativo (MEPC)*. México: Mc Graw Hill.
- El portal Ciudadano del Gobierno del Distrito Federal. Fideicomiso. Educación Garantizada. (2008). *Niñas y niños talento*.
- Espinoza, V. M. y Reyes F. P. M. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de educación primaria. *Aula abierta*, 36 (1), 49-64.
- Ferreiro, R., Mitjans, A., Montesino, L., Rodríguez, A., Romo, M. y Waisburd, G (2008). *La creatividad un bien cultural de la humanidad*. México: Trillas.
- Flavell, H. (1989). *Children's oral communication skills*. USA: Academic Press.
- Franco, (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Electronic Journal of Research and Educational Psychology*, 6 (14), 29-50.
- Franco, C. y Justo, E. (2008). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-11.
- Friend, M. y Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. Argentina: Troquel.
- Fryer, M. (1996). *Creative Teaching and Learning*. London: Chapman Publishing.

Gaceta Oficial del Distrito Federal. (2007). *Sistema para la Integración de la Familia del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa Niñ@S Talento*. Décimo séptima época N° 198.

Gagné, F. (1993). *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. New York: Pergamon Press.

Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Garaigordobil, L .M. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18, 95-110.

Garaigordobil, L .M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. España: Pirámide.

García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados. *Revista complutense educación*, 15 (2), 32-41.

García, J., Muñoz, C., Ortiz, C., Pablo, C. y Lázaro, A. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. España: CEPE, S.A.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. España: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.

Gargulio, R. (2003). *Special Education in Contemporary Society. An introduction to Exceptionality*. USA: Thomson Learning.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

Gilling, J. M. (2001). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gobierno de la Ciudad de México. *Monografía de la Delegación Iztapalapa*. Recuperado de http://www.iztapalapa.gob.mx/htm/0103020000_2005.html

Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.

Hallaham, D. y Kauffman, J. (1991). *Exceptional children. Introduction to special education*. USA: Prentice Hall.

Heller, K. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology science*, 46 (3), 302-323.

Hernández, C. (2009). *Programa de Enriquecimiento de la Creatividad escrita para alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria* (Tesis de Maestría). UNAM, México.

Heward, L. W. (2004). *Niños Excepcionales. Una introducción a la educación especial*. España: Prentice Hall.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de población y vivienda*. Recuperado de <http://www.censo2010.org.mx>

Jiménez, J. y Artilles, C. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual. *Revista de Infancia y aprendizaje*, 27(4), 469-483.

Justo, F. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *Relieve*, 10 (2), 245-266.

Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Educating Exceptional*. USA: Houghton.

Kerlinger, N. y Howard, B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. México: Mc Graw Hill.

Landau, E. (1994). Aspectos generales y específicos sobre superdotación en Israel. *Ideación*, 3, 3-7.

León, O. y Montero, I. (2003). Métodos de Investigación en Psicología y Educación. España: Mc Graw Hill.

Ley Federal de Educación (1973). Publicada en el Diario Oficial de la Federación Mexicana. T CCCXXI. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>

Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento? Estado de arte a cerca de la conceptualización. *Revista Intangible Capital*, 2 (01), 72-163.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1996). *¿Qué es el talento?* La Habana: Educación.

Mancusi, M. y Ratti, P. (2002). Modelos de identificación de niños con capacidades o talentos especiales. Recuperado de <http://www./google/cacee.edu.ar/investigación/documentos/talento.doc>.

- Manríquez, L., Navarro, M., Rivera, M., y Pizarro, T. (2006). Creatividad y profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (1).
- Martín, L. (2004). *Niños Inteligentes*. España: Palabra.
- Martín, M. T. y Marín, E. (2006). *Axiología y creatividad*. Málaga: Aljibe.
- Meda, L. R M., Valadez, S. M. D. y Zambrano, G. R. (2005). Identificación de Niños Sobresalientes que estudian en escuelas públicas. *Revista de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.cucs.udg.mx>
- Mitjás, M. A. (1995). *Creatividad, Personalidad y Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mönks, F. y Van Boxtell, H. (1992). General, Social y Academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of youth and adolescents*, 21 (2), 169-186.
- Mönks, F. (1992). *Talento y Creatividad en una perspectiva desarrolladora*. Habana: Editor.
- Moska, E. (2004) Identificación de los niños CAS. *Educar*, 29, 17-34.
- Organización de las Naciones Unidas (1983). *Programa de acción mundial para los impedidos. Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos 1983-1992*. Nueva York: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-
ministry of Education and Science Spain-. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial sobre la educación*. Informe Final. 26-28 de abril, Dakar, Senegal. Francia: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Banco Mundial. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer Las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtién, Tailandia.

Osborn, A.F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* (third revised edition). New York: Charles Scribner's Sons.

Pendarvis, E.A., y Howley, C.B. (1990). *The abilities of gifted children*. USA: Prentice-Hall.

Pérez, L. F. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. España: SINTESIS.

Pomar, C. (1998). *Desmotivación Académica*. Recuperado de <http://www.congreso/super-dotado integral. /htm>

Pomar, C. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. España: Imprenta Universitaria de Santiago de Compostela.

Prados, L. (2000). *Cuento Narrado o cuento leído en educación infantil: una experiencia*. España: Autor.

Prieto, D. (1999). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. España: Aljibe.

- Ponce, I. G. (2009). Cuento y Creatividad Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 14(6), 1-9.
- Randall, R. (2003). *Escribir ficción*. España: Paidós.
- Raven, J. (1974). *Test de Matrices Progresivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Rayo, L. (2001). *¿Quiénes y cómo son los superdotados?*. España: EOS.
- Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted, Mansfield Center*. USA: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield*. USA: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1994). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. USA: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model. How-To guide for educational excellence*. USA: Creative, Learning Press.
- Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan*, 92 (8), 81-89.
- Renzulli, J. y Reis, S. (1985). ¿Qué es el enriquecimiento escolar? ¿Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total? En Alonso, J., Renzulli, J. y Benito, Y. *Manual Internacional de Superdotados. Manual para profesores y padres* (pp. 243-247). España: EOS.

Robinson, N. y Olszewski- Kubilius. (1997). Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. *Revista para pediatras*,18.

Sánchez, M. (1997). *Compendio de Educación Especial*. México: Manual Moderno.

Sánchez, P. (2002). *Aprendizaje y Desarrollo. La Investigación Educativa en México 1992-2000*. México: Grupo Ideograma.

Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales y clínicas*. Volúmen I. México: Manual Moderno.

Saturnino de la Torre. (2004). *Creatividad y Formación*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (1983). *Ley General de Educación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública - Presidencia de la República. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.

Secretaria de Educación Pública. (2004). *Apuntes del proyecto de Investigación e Innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: atención Educativa a alumnos y alumnas con Aptitud sobresaliente*. Recuperado de <http://normalista.ilce.edu.mx>

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2006-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. Recuperado de <http://www.alianza.sep.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa General de Trabajo 2008-2012*. Recuperado de <http://www.conadis.salud.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Glosario de Educación Especial*. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Principales cifras ciclo escolar 2008-2009*. México: Secretaría de Educación Pública.

Sefchovich, G. y Waisburd, G. (1996). *Hacia una pedagogía de la creatividad: Expresión plástica*. México: Trillas.

Shea, T. y Bauer, M. (2000). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill.

Silverman, L.K. (1993). The gifted individual. In L.K. Silverman (Ed.) *Counseling the gifted and talented*. USA: Love Publishing.

Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Apoyo a la Niñez. (2009). *Programa Potencialidades*. Publicado en Gaceta Oficial de Distrito Federal, N° 516 Bis. México.

Sternberg, R. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. España: Desclee de Brouwer.

Suárez, J. y Fernández, A. (2005). Escalas de evaluación de estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21 (1), 116-128.

Tannenbaum, A. (1991). The Social Psychology of Giftedness. En N. Colangelo & G. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education* (pp. 27-44). USA: Allyn and Bacon.

Torrance, P. (1977). *Educación y Capacidad creativa*. USA: Prentice Hall.

Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.

Valadez, M. D. (1999). Seminario Internacional, Guadalajara. *IDEA ACCION*, 1, 134- 154.

Verhaaren, P. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: MEC.

Wechsler, D. (1983). *Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar. WISC-R*. México: El Manual Moderno.

Yuste, H. (1993). *Programas para la estimulación de las Habilidades de la Inteligencia*. España: PROGRESINT.

Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis de doctorado). UNAM, México.

Zacatelco, F. y Aclé G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en psicología*, 1(01), 41-53.

Zavala, M. A. (2004). *La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Nacional Autónoma de Aguascalientes, México.

Zavala, M. A. y Rodríguez, J. L. (2004). El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual. *Revista Educar*, 29.

Apéndice

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES TIPO I “EXPLORATORIAS”

Las sesiones de enriquecimiento tipo I están constituidas por 11 sesiones de las cuales 1 es de socialización, 4 de actividades escritas, 3 de actividades gráficas y 3 de plástico constructivo. Estas actividades tienen como objetivo estimular la creatividad con los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. A continuación se muestran las actividades realizadas en el programa.

Sesión	Nombre de la actividad	Objetivo
1	¿QUIÉN ES QUIÉN?	Conocer las características físicas y los nombres de los compañeros que integran el grupo.
2	ADIVINA ADIVINANZA	Estimular la fluidez y originalidad en el área verbal al responder y crear adivinanzas.
3	SEPARADORES DE CRAYOLA DERRETIDA	Enriquecer la creatividad gráfica, así como favorecer la originalidad y elaboración a través de la creación de separadores de libros de diseño original.
4	SIGNIFICADOS DE LAS IMÁGENES	Enriquecer la creatividad gráfico-figurativa y sus indicadores de fluidez, flexibilidad y originalidad a partir de estímulos visuales.
5	INVENTAR UN ANIMAL	Enriquecer los indicadores de la creatividad escrita y gráfica: elaboración, originalidad y fluidez, por medio de la creación de un animal inusual.
6	ABECEDARIO COOPERATIVO	Estimular los indicadores de fluidez, flexibilidad y la originalidad en la expresión escrita, así como enriquecer su vocabulario mediante la creación de palabras.
7	TU CUERPO, UNA OBRA DE ARTE...	Estimular la creatividad gráfica a través de la creación de un mural, tomando como base la silueta de uno de los compañeros.
8	ELABORACIÓN DE TÍTERES	Favorecer la originalidad y elaboración en el área plástico constructiva a través de la invención de un títere.
9	CREACIÓN DEL CUENTO	Estimular la capacidad creativa escrita mediante la elaboración de un cuento y familiarizarse con este género literario.
10	DISEÑO DE ESCENOGRAFÍA	Favorecer los indicadores de fluidez, originalidad y elaboración en el área plástico constructiva a través de la construcción de un mural creativo.
11	ACTUACIÓN DEL CUENTO	Enriquecer habilidades de expresión corporal y verbal.

ACTIVIDAD 1. ¿QUIÉN ES QUIÉN?

OBJETIVO	Conocer las características físicas y los nombres de los compañeros que integran el grupo. Placer de adivinar, descubrir y ser reconocidos por otros.
ÁREAS A DESARROLLAR	Procesos de reflexión y descripción de personas, expresión escrita, memoria inmediata y razonamiento lógico verbal, ya que el niño recoge información y formula hipótesis.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Folios con el nombre de cada niño en la parte superior. ✓ Una bolsa. ✓ Lapiceros.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alumnos se distribuyen en el aula y reciben un folio con el nombre de un compañero. ✓ Después tendrán que redactar la descripción de ese compañero (<u>aspectos positivos</u> que pueden ser físicos, ropa que viste, intereses y otros datos que ayuden a identificar al niño). ✓ Se sientan, forman un círculo y el profesor recoge e introduce las fichas en una bolsa, toma una al azar y la lee. ✓ El alumno que cree haber adivinado de quien se habla levanta la mano o el profesor elige a uno para que diga quién es el compañero o se permiten que todos a la vez exclamen ¡es X..! ✓ El redactor de la ficha no puede decir nada cuando se lee la suya.
TIEMPO	50 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Esta actividad no se evalúa con los indicadores de la creatividad, ya que la intención es que los niños convivan y se conozcan.

ACTIVIDAD 2: **ADIVINA ADIVINANZA**

OBJETIVO	Estimular la fluidez y originalidad en el área verbal al responder y crear adivinanzas.
ÁREAS A DESARROLLAR	Comunicación verbal (escucha activa y toma de decisiones), expresión y comprensión del lenguaje y razonamiento lógico verbal.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lápices y plumas. ✓ Hojas blancas. ✓ Dos hojas con adivinanzas.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se organiza al grupo en dos equipos y se les proporciona una hoja en la que aparecen seis adivinanzas. A la izquierda de la hoja aparecerán las adivinanzas y a la derecha las casillas en blanco donde el equipo responderá. Se intentará que las respuestas sean por consenso, pero si en el grupo se incluyen dos o más respuestas deben incluirse todas. La primera fase consistirá en que los equipos resuelvan las adivinanzas. ✓ Después se reúnen y el profesor lee las adivinanzas y cada equipo informa de sus respuestas, si se falla el otro grupo intenta resolverla y si no se resuelve el guía la comunica. ✓ La segunda fase consiste en que por equipos inventen tres adivinanzas con sus respectivas respuestas, y una vez terminadas se proporcionan al otro grupo para que ellos las resuelvan. Al final se comentan las respuestas de las adivinanzas inventadas y si resulta muy difícil adivinarla, se puede hacer preguntas a las que el equipo inventor sólo podrá responder con sí o no. ✓ Finalmente, si así lo desean podrán llevárselas a casa o al grupo escolar para que las compartan.
TIEMPO:	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común.</p> <p>1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, o adivinanzas generalmente conocidas.</p> <p>2ptos. Ideas diferentes a lo común.</p>

HOJA DE ADIVINANZAS PARA EL ADULTO

ADIVINANZAS	RESPUESTAS
Salta, salta y salta y la cola le falta	La rana
Habla y no tiene boca, corre y no tiene pies, vuela y no tiene alas, cruza los ríos, también los mares, vuela sin alas a todas partes. ¿Qué es?	La carta
Lee despacio Encarnación y encontrarás la solución. Y lo es y me aciertas en un mes ¿Qué es?	El hilo
Por comer empieza y volar sabe, no es avión, ni tampoco un ave.	La cometa
Muchos golpes recibe cuando la gente la entrada prohíbe.	La puerta

HOJA DE ADIVINANZAS PARA LOS NIÑOS

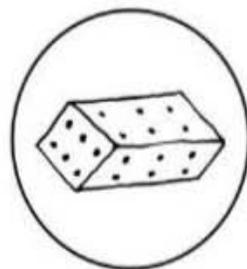
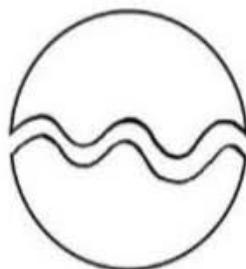
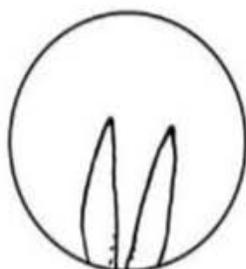
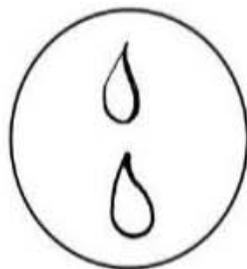
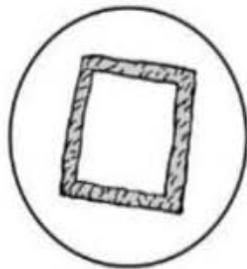
ADIVINANZAS	RESPUESTAS
Salta, salta y salta y la cola le falta	
Habla y no tiene boca, corre y no tiene pies, vuela y no tiene alas, cruza los ríos, también los mares, vuela sin alas a todas partes. ¿Qué es?	
Lee despacio Encarnación y encontrarás la solución. Y lo es y me aciertas en un mes ¿Qué es?	
Por comer empieza y volar sabe, no es avión, ni tampoco un ave.	
Muchos golpes recibe cuando la gente la entrada prohíbe.	

ACTIVIDAD 3: “**SEPARADORES DE CRAYOLA DERRETIDA**”

OBJETIVO	Enriquecer la creatividad gráfica, así como favorecer la originalidad y elaboración a través de la creación de separadores de libros de diseño original.
ÁREAS A DESARROLLAR	Comunicación verbal, creatividad gráfica y funciones psicomotrices.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedazos de cartón ✓ Pinturas plásticas y plumones ✓ Tijeras y pegamento ✓ Estambre, listones y estampas. ✓ Crayolas y hojas de diferentes colores ✓ Velas, ✓ Pinceles.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se trabaja de forma individual, cada alumno creará dos separados. ✓ Se les pide a los alumnos corten los separadores con distintos diseños. ✓ Pueden realizar si desean un dibujo sobre el separador o iniciar la decoración. ✓ Se pone la crayola (sin papel) en la llama de una vela y se le deja gotear sobre el cartón hasta hacer un diseño. El separador puede adornarse o rellenarse como se desee con los materiales facilitados.
TIEMPO	50 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Originalidad: Ideas poco frecuentes 1pto.=Figura sencilla, trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea. 2ptos=Figura con ideas diferentes a lo común. 3ptos=Figura con elementos adicionales y con imaginación que se elabora a partir del estímulo.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle del producto creativo 1pto=Figura que se le añade uno o dos elementos. 2ptos=Figura con tres o cinco trazos o elementos 3ptos=Figura con más de seis trazos o elementos.</p>

ACTIVIDAD 4: **SIGNIFICADOS DE LAS IMÁGENES**

OBJETIVO	Enriquecer la creatividad gráfico-figurativa y sus indicadores de fluidez, flexibilidad y originalidad a partir de estímulos visuales.
ÁREAS A DESARROLLAR	Expresión, comprensión del lenguaje y simbolización.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Una hoja con figuras incompletas. ✓ Bolígrafos, lápices, gomas y plumones.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se forman dos equipos. ✓ Se entregan impresos a cada equipo figuras incompletas con cierto grado de ambigüedad. ✓ Los equipos deben imaginar qué podrían significar cada uno de esos símbolos y añadir trazos para que quede un dibujo. ✓ Se les pide que las respuestas sean ingeniosas y que trabajen de forma cooperativa. Todos los miembros deben aportar una idea. ✓ Finalmente, cada equipo muestra las imágenes e indica los significados que ha dado a los símbolos.
TIEMPO	45 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: Número de ideas. 1pto= Por cada idea presentada.</p> <p>Flexibilidad: Aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra. 1pto= Por cada categoría diferente.</p> <p>Originalidad: Ideas poco frecuentes. 1pto.=Figura sencilla ó trivial. 2ptos=Figura con ideas diferentes a lo común. 3ptos=Figura con elementos que tengan poca probabilidad de que ocurran y que además tengan elementos adicionales a las imágenes.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle del producto creativo. 1pto=Figura que se le añade uno o dos elementos. 2ptos=Figura con dos o cinco trazos o elementos 3ptos=Figura con más de seis trazos o elementos.</p>



ACTIVIDAD 5: INVENTAR UN ANIMAL

OBJETIVO	Enriquecer los indicadores de la creatividad escrita y gráfica: elaboración, originalidad y fluidez, por medio de la creación de un animal inusual.
ÁREAS A DESARROLLAR	Expresión y comprensión del lenguaje, simbolización, atención, coordinación visomotora y percepción visoespacial.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Varios papel rotafolio ✓ Dos cartulinas ✓ Bolígrafos y lapiceros ✓ Pinturas, colores y crayolas.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se divide al grupo en equipos de dos o tres compañeros. ✓ Se pide a cada equipo inventen un nuevo animal. Pero para ello tienen que montar un pequeño debate en el que todos los miembros aporten ideas sobre cómo les gustaría que fuera el nuevo animal. ✓ Elaboran una descripción de la vida del animal: qué come, dónde vive, tipo de reproducción, como se mueve y el nombre que le han puesto. ✓ Después se dibuja el animal sobre una cartulina y lo detallan como les sea más agradable. ✓ En último lugar cada equipo muestra su dibujo a los demás y lee la descripción del animal.
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: Número de ideas 1pto= Por cada idea presentada</p> <p>Originalidad: Ideas poco frecuentes y novedosas 1pto.=Figura sencilla, trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea. 2ptos=Figura con ideas diferentes a lo común. 3ptos= Figura con elementos que tengan poca probabilidad de que ocurran y que además tengan elementos adicionales a las imágenes.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita 1pto=por cada 10 palabras registradas</p>

	<p>1pto=por cada dos verbos empleados 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p>
--	---

ACTIVIDAD 6: **ABECEDARIO COOPERATIVO**

OBJETIVO	Estimular los indicadores de fluidez, flexibilidad y la elaboración en la expresión escrita, así como enriquecer su vocabulario mediante la creación de palabras.
ÁREAS A DESARROLLAR:	Comunicación, creatividad escrita; expresión, comprensión del lenguaje y atención.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuatro sobres con letras del abecedario, dos de ellos deberá contener 28 papeletas de cartulina y cada papeleta tendrá impresa una de las letras del abecedario (sin vocales); y los otros dos sobres tendrán 5 juegos de vocales cada uno. ✓ Pegamento.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se forman 2 equipos con el grupo de niños. ✓ Cada equipo recibe dos sobres que contienen las letras del abecedario y dos sobres con vocales. ✓ Cada equipo debe construir el mayor número de palabras con los dos juegos de abecedario. ✓ Deben colocar las palabras en forma de crucigrama, una debajo de la otra, utilizando el mayor número de letras. ✓ Al final todos los integrantes forman un círculo y un representante lee las palabras y elaboran una historia breve en la que puedan integrar dichas palabras.
TIEMPO	60 minutos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de palabras formadas.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo.</p> <p>1pto. narración descriptiva.</p> <p>2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita.</p> <p>1pto=por cada 10 palabras registradas.</p> <p>1pto=por cada dos verbos empleados.</p> <p>1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos).</p>
--------------------------------	--

ACTIVIDAD 7: TU CUERPO, UNA OBRA DE ARTE...

OBJETIVO	Estimular la creatividad gráfica a través de la creación de un mural, tomando como base la silueta de uno de los compañeros.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social y Cognitiva.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 3 pliegos de papel cartoncillo ✓ Lápices, colores, crayolas y pinturas ✓ Pinceles ✓ Un recipiente pequeño con agua.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dividir al grupo en parejas y proporcionar cada equipo un pliego de cartoncillo, crayones, gises de color y pinturas. ✓ Pedir a un voluntario del grupo que se ponga sobre un papel cartoncillo en cualquier postura (boca abajo, de lado, en posición fetal o cualquier otra que se les ocurra) ✓ Después dibujarán la silueta de su compañero que esta sobre el papel; cuando terminen, se levantará y todos los equipos dibujarán un mural, tomando como base la silueta dibujada. ✓ Cada equipo mostrará su mural, le pondrá un título y explicará lo que representa.

	<p>✓ Por último, se llevará a cabo una reflexión sobre qué tan imaginativos fueron los murales, el guía se puede basar en preguntas como: *¿En qué parte de la silueta se basaron para dibujar?, ¿Qué otra figura hubieran dibujado y por qué no lo hicieron?, ¿si se pusieron de acuerdo para hacer el mural? y ¿qué fue lo que más se les complicó para la realización de su actividad, y cómo lo resolvieron?</p>
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:	<p>Fluidez: número de ideas planteadas. Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.= Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p>

ACTIVIDAD 8: **ELABORACIÓN DE TÍTERES**

OBJETIVO	Favorecer la originalidad y elaboración en el área plástico constructiva a través de la invención de un títere.
ÁREAS A DESARROLLAR	La creatividad plástico constructiva así como funciones psicomotrices.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bolsas de papel, pedazos de tela. ✓ Papeles de colores ✓ Plumones y Pinturas plásticas. ✓ Estambres ✓ Pegamento ✓ Pinceles ✓ Ojitos de muñecos.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Una sesión anterior a los niños se les avisa que harán un títere y que si desean pueden llevar material como foamy, hojas de colores y pinturas, con el objetivo de diseñar un títere más estético. En esta ocasión se trabaja de forma individual ✓ Forman un círculo y se les brinda una

	<p>bolsa de papel a cada uno, junto con los materiales indicados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se organizan en dos círculos pequeños y se trata de proporcionar el mismo material para todos los alumnos. ✓ Se les pide que con dicho material formen un títere de acuerdo a un personaje que puedan protagonizar en una historia. Se sugiere sea lo más original posible. ✓ Finalmente lo exponen al resto del grupo, si le ponen un nombre o quieren dar una explicación breve pueden hacerlo.
TIEMPO	80 minutos.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Originalidad: Ideas poco frecuentes 1pto.=Figura sencilla, trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea. 2ptos=Figura con ideas diferentes a lo común. 3ptos= Figura con elementos que tengan poca probabilidad de que ocurran o sean reales.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle del producto creativo 1pto=Figura que se le añade uno o dos elementos. 2ptos=Figura con dos o cinco trazos o elementos 3ptos=Figura con más de seis trazos o elementos</p>

ACTIVIDAD 9: ¡CREACIÓN DEL CUENTO!

OBJETIVO	Estimular la capacidad creativa escrita mediante la elaboración de un cuento y familiarizarse con éste género literario.
ÁREAS A DESARROLLAR	Intelectual y Social.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas rotafolios ✓ Lapiceros ✓ Hojas de papel.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se divide al grupo en dos equipos. ✓ El guía deberá buscar que los equipos vayan rotando de integrantes, para que convivan todos los niños. ✓ La indicación será que cada equipo debe

	<p>inventar un cuento y un integrante registrará la narración elaborada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deben integrar los personajes de los títeres elaborados en la sesión anterior y añadir lugares donde se desarrollará su historia. ✓ Planear a los diálogos de cada personaje. ✓ Finalmente exponer sus ideas al grupo.
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. Si la producción es descriptiva se dará 1pto y si es narrativo 2ptos</p> <p>Fluidez: Número de ideas 1pto= Por cada idea presentada</p> <p>Originalidad: Ideas poco frecuentes 1pto.=Ideas sencillas ó triviales. 2ptos=Ideas diferentes a lo común. 3ptos=Ideas con elementos que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita 1pto=por cada 10 palabras registradas 1pto=por cada dos verbos empleados 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p>

ACTIVIDAD 10: "DISEÑO DE ESCENOGRAFÍA"

OBJETIVO	Favorecer los indicadores de fluidez, originalidad y elaboración en el área plástico constructiva a través de la construcción de un mural creativo.
ÁREAS A DESARROLLAR	Comunicación verbal, expresión escrita, así como funciones psicomotrices.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel crepe, lustre y hojas de color. ✓ Papel america ✓ Pinturas plásticas y acrílicas; crayolas y plumones ✓ Pegamento, silicón y tijeras ✓ Elementos decorativos (diamantina, trozos de cartón, florecitas, lentejuela, etc.) ✓ Pinceles

<p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se vuelven a organizar los equipos de la misma forma que la sesión anterior y se indica que cada equipo debe realizar una escenografía que puedan usar junto con sus títeres previamente elaborados y su cuento. ✓ Se les proporciona papel, pinturas, plumones, crayolas y material con el que puedan decorar o elaborar detalles tridimensionales. ✓ Se decide en equipo que dibujo realizar. ✓ Finalmente se decora a gusto de los alumnos. ✓ Se presenta al grupo los trabajos concluidos.
<p>TIEMPO</p>	<p>70 minutos</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	<p>Fluidez: Número de ideas 1pto= Por cada idea presentada</p> <p>Originalidad: Ideas poco frecuentes 1pto.=Figura sencilla, trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea. 2ptos=Figura con ideas diferentes a lo común. 3ptos= Figura con elementos que tengan poca probabilidad de que ocurran o sean reales.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle del producto creativo 1pto=Figura que se le añade uno o dos elementos. 2ptos=Figura con dos o cinco trazos o elementos 3ptos=Figura con más de seis trazos o elementos</p>

ACTIVIDAD 11: "ACTUACIÓN DEL CUENTO"

OBJETIVO	Enriquecer habilidades de expresión corporal y verbal.
ÁREAS A DESARROLLAR	Expresión y comprensión del lenguaje, atención y memoria.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los títeres realizados previamente ✓ La escenografía ✓ El guión
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se divide al grupo en los dos equipos en los que han trabajado la elaboración del cuento y escenografía. ✓ Antes de presentar el cuento se hará un ensayo previo de forma aislada. ✓ Se arregla la escenografía y se organiza el espacio donde se expondrá el relato. ✓ Una vez que ambos equipos están listos, se inicia la presentación, mientras que el resto del equipo observa el trabajo de los demás.
TIEMPO	50-60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Fluidez: Número de ideas presentadas. 1pto= Por cada idea presentada

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES TIPO II

Las sesiones de enriquecimiento tipo II están constituidas por 11 actividades, de las cuales 8 sesiones son de actividades escritas y 3 de actividades gráficas. Estas actividades tienen como objetivo desarrollar la creatividad al enriquecer los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y expresión. A continuación se muestran las actividades realizadas.

Sesión	Nombre de la actividad	Objetivo
1	¿QUÉ ES UN CUENTO?	Conocer la definición de cuento y sus partes elementales.
2	A CONTAR ANECDOTAS	Estimular los indicadores de fluidez, flexibilidad, expresión y elaboración a través de la descripción de lugares y narración de una anécdota.
3	ELABORACIÓN DE DIÁLOGOS	Enriquecer habilidades de expresión escrita, verbal y corporal a partir de la invención de diálogos.
4	CREACIÓN DE PERSONAJES	Enriquecer los indicadores de la creatividad : fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, así como desarrollar habilidades de expresión escrita.
5	Y LA HISTORIA SE FORMO ASÍ...	Desarrollar la creatividad escrita y gráfica a través de la creación de un dibujo con diferentes figuras geométricas y una historia.
6	EL JUEGO DE LAS LETRAS	Ejercitar la expresión escrita y memoria, así como estimular la atención.
7	¡ESCRITORES A ESCENA!	Desarrollar la creatividad escrita y la expresión corporal.
8	ESCALERAS SIN SERPIENTES	Estimular la memoria, comprensión y elaboración de cuentos.
9	COSAS REALES Y COSAS IRREALES	Estimular de manera integrada la expresión gráfica, escrita y verbal tanto en aspectos de la vida cotidiana como en aspectos de carácter imaginativo.
10	SIGUE EL HILO	Desarrollar la creatividad escrita mediante los indicadores de: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y expresión.
11	DE LO QUE VEO TE CUENTO...	Desarrollar la imaginación, creatividad y expresión escrita.

ACTIVIDAD 1: ¿QUÉ ES UN CUENTO?

OBJETIVO	Conocer la definición de cuento y sus partes elementales.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social e Intelectual.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco cuentos diferentes ✓ Colores ✓ Hojas blancas
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El guía pedirá al grupo se sienten en el suelo formando un círculo, después iniciará la actividad preguntándoles si saben qué es un cuento, qué elementos tiene, qué tipo de cuentos conocen, es decir, propiciará que los alumnos participen con sus conocimientos. ✓ Después se les dará la definición conceptual de un cuento, las partes que lo forman como son: introducción, trama, desenlace, lugares y personajes, y a que se refiere cada uno. ✓ Se pedirá a dos alumnos de forma voluntaria que platiquen brevemente un cuento que más le agrade e identifiquen las partes del cuento antes mencionadas. ✓ Posteriormente se proporcionará de forma individual un cuento*, y los alumnos tendrán que identificar con un color diferente los lugares de la historia, los personajes, el principio, la trama y el desenlace. ✓ Al final se hará un espacio de comentarios respecto al trabajo realizado en la sesión y que platiquen el tipo de lecturas y cuentos que frecuentan leer, con la intención de conocer los gustos de los estudiantes y mantener su interés en las próximas tareas a realizar.
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>En esta primera sesión no se evaluarán los indicadores de la creatividad, ya que sólo se estimulará la comprensión recreativa sobre el género literario.</p> <p><small>*La margarita que brillaba como el sol, obtenido de Sastrías, M. (1994). <i>Cómo motivar a los niños a leer. Lecto-juegos y algo más.</i> México: PAX</small></p>

ACTIVIDAD 2: **A CONTAR ANECDOTAS**

OBJETIVO	Estimular los indicadores de fluidez, flexibilidad, expresión y elaboración a través de la descripción de lugares y narración de una anécdota.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social e intelectual.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco pliegos de papel rotafolio bancos. ✓ Diez revistas. ✓ Papel crepe y hojas de color. ✓ Lápices, colores y plumones. ✓ Pegamento y tijeras
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esta actividad se trabajará de manera individual y se indicará a los niños que cada quien deberá pensar en alguna anécdota graciosa o de terror que les haya pasado en su vida, después de 10 minutos que hayan meditado se les entregará un papel rotafolio, lápices y colores para que describan el lugar y tiempo donde ocurrió el suceso y por último narraran la situación ocurrida. ✓ El alumno tendrá sólo 20 minutos para llevar a cabo la actividad anterior, una vez concluidos, se les proporciona pedazos de papel crepe, tijeras, pegamento, hojas de color y dos revistas para que ilustren su anécdota. ✓ Por último, los niños se reúnen, exponen sus personajes y explican su historia al resto del grupo. ✓ Después de transcurridos 50 minutos se da por concluidas estas dos partes de la actividad y se pide a cada niño pase frente a sus compañeros y presente su trabajo y platique su anécdota.
TIEMPO	60 minutos.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo.</p> <p>1pto. historia descriptiva.</p> <p>2ptos. historia incluye diálogos entre los</p>

	<p>personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita.</p> <p>1pto=por cada 10 palabras registradas.</p> <p>1pto=por cada dos verbos empleados.</p> <p>1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia.</p> <p>1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--	---

ACTIVIDAD 3: **ELABORACIÓN DE DIÁLOGOS**

OBJETIVO	Enriquecer habilidades de expresión escrita, verbal y corporal a partir de la invención de diálogos.
ÁREAS A DESARROLLAR	Comunicación, comprensión de lenguaje y motricidad.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colores, lápices y pinturas plásticas. ✓ Pegamento y tijeras. ✓ Papel rotafolio. ✓ Pinturas, colores y crayolas. ✓ Papel crepe de diferentes colores. ✓ Hojas de color.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se da la indicación a los alumnos que formen parejas y que elijan uno de los siguientes temas para que a partir de éste inventen, y actúen una conversación. Temas: Un reencuentro de amigos de la infancia Un padre regañando a su hijo Un reportero y algún personaje del medio artístico Un médico y paciente en situación de riesgo ✓ Los equipos deben imaginar qué podrían conversar respecto a ese tema elegido, se da la opción de que los alumnos propongan otras temáticas; después de 20 minutos en los que hayan trabajado sus diálogos, los redactaran en un papel rotafolio.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Una vez concluido el texto, se les proporcionará papel crepe y hojas de diferentes colores, pegamento y pinturas plásticas para elaborar algún accesorio que les ayude a representar su personaje; además tendrán que practicar la actuación de sus diálogos para lo que tendrán 15 minutos y posteriormente, representarlo a sus compañeros. ✓ Se les pide a todos los niños pongan atención y respecto a la participación de sus compañeros.
TIEMPO	60minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: Número de ideas 1pto= Por cada idea presentada</p> <p>Originalidad: Ideas poco frecuentes y novedosas 1pto.=Ideas triviales, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea. 2ptos= Ideas diferentes a lo común. 3ptos= Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita 1pto=por cada 10 palabras registradas 1pto=por cada dos verbos empleados 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>

ACTIVIDAD 4: **CREACIÓN DE PERSONAJES**

OBJETIVO	Enriquecer los indicadores de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, así como desarrollar habilidades de expresión escrita.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social, intelectual y psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fotografías de diferentes personajes de cuentos ✓ Cinco trozos de cartulina blanca ✓ Pegamento y tijeras ✓ Colores y pinturas ✓ Material de decoración (diamantina, estambre, confeti, ojitos movibles, lentejuela)
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A cada alumno se le dan varias fotografías y dibujos de distintos personajes de cuentos clásicos (Caperucita, el lobo, el ogro, blanca nieves, la cenicienta, los tres cerditos, el sapo, el príncipe, garbancito, Aladino y la lámpara maravillosa, el patito feo, la bella durmiente, la bruja, la madrastra, el gigante...), un trozo de cartulina blanca, tijeras, material de decoración, colores y pegamento. ✓ La actividad consiste en inventar un nuevo personaje de cuento. Para ello, se deben seleccionar aquellas fotos que más les gusten, después recortarlas separando las diferentes partes del cuerpo del personaje: orejas, ojos, brazos... Cuando consiguen suficientes recortes de distintas partes del cuerpo de los diferentes personajes, comienzan a pegarlas en la cartulina configurando un nuevo personaje de cuento, al que deben ponerle un nombre y le creará una historia de vida (que nombre le pondría, que tipo de personaje es, dónde nació, dónde vive, a qué se dedica, etc.) ✓ Por último, los niños se reúnen, exponen sus personajes y explican su historia al resto del grupo.
TIEMPO	60 minutos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--------------------------------	--

ACTIVIDAD 5: **Y LA HISTORIA SE FORMO ASÍ...**

OBJETIVO	Desarrollar la creatividad escrita y gráfica a través de la creación de un dibujo con diferentes figuras geométricas y una historia.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social e Intelectual.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco mitades de cartulinas ✓ Plumones ✓ Lápices, colores, crayolas y formas geométricas (dos triángulos pequeños (3cm x 5cm), uno grande (10cm x 10cm) y cuatro medianos (5cm x 5cm); tres cuadrados medianos (6cm x 6cm)y dos grandes (15cmx 15cm); seis círculos medianos (7cm de diámetro) y tres pequeños (2cm de diámetro); dos trapecios medianos (base mayor 8cm x 4cm de altura); dos rectángulos medianos(6cm x 4cm) ✓ Pegamento y regla. ✓ Tijeras y hojas de color.

<p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esta actividad se trabajará de forma individual, se necesita que haya un espacio plano donde puedan escribir los niños, después se les dará la mitad de la cartulina, las figuras geométricas, crayolas y pegamento. ✓ La indicación será que utilicen las figuras para crear un dibujo que deseen, tendrán sólo 25 minutos. Para quienes necesiten figuras adicionales se les proporcionará una hoja de color. Una vez que hayan terminado esta parte de la actividad tendrán 20 minutos más para realizar una historia sobre lo que dibujaron. ✓ Al final se hará una reflexión sobre el tipo de texto que desarrollaron, si fue narrativo o sólo descriptivo y se comentarán las características de ambos tipos de textos. ✓ La reflexión puede guiarse con las siguientes preguntas: ¿Qué figura utilizaron para empezar a formar el mural? Y ¿por qué? ¿cómo le hicieron para inventar el dibujo? ¿se pusieron de acuerdo para realizar la historia y en qué se basaron? ¿cuántos objetos utilizaron y de qué forma? ✓ Al terminar cada alumno representará su historia al resto de sus compañeros.
<p>TIEMPO</p>	<p>60 minutos</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	<p>Fluidez: número de ideas planteadas. Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran. Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita</p>

	<p>1pto=por cada 10 palabras registradas 1pto=por cada dos verbos empleados 1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos). Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--	---

ACTIVIDAD 6: EL JUEGO DE LAS LETRAS

OBJETIVO	Ejercitar la expresión escrita y memoria, así como estimular la atención.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social e Intelectual.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tarjetas de 20cm x 20cm con las siguientes letras del abecedario: B, C, D, F, G, H, L, M, P, R, S, T, V <p>Nota: el guía podrá elegir el cuento que desee pero tendrá que leerlo previamente para decidir que letras colocará en las tarjetas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Plumones, lápices y gises ✓ Grabadora y música ✓ Un cuento elegido por el guía
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se lee un cuento a todo el alumnado, se les pide pongan mucha atención porque después se les pedirá que recuerden algunos datos. ✓ Una vez concluida la lectura, se colocan las tarjetas en el suelo en forma de circulo, los niños a su vez se forman alrededor de las tarjetas. ✓ Se les pedirá que bailen alrededor de las letras al compás de una canción elegida por el guía; se suspende el audio a diferentes intervalos y en ese momento deben detenerse, pensar en una palabra que empiece con la letra en la que hayan quedado más cerca y que desde luego tenga que ver con alguna de las ACCIONES que se hayan realizado en el cuento o alguno de los PERSONAJES.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El guía le pedirá a un alumno por ronda que diga la palabra que haya pensado; el resto de los compañeros están atentos todos están atentos para decir si ésta representa o no algo del cuento, y si es necesario, dan alguna explicación. ✓ Se terminará el juego cuando todos los participantes hayan mencionado al menos una acción. ✓ Las frases comentadas por los alumnos serán escritas en un pizarrón conforme las mencionan y al final se les pide que escriban un nuevo cuento a partir de esas palabras.
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita 1pto=por cada 10 palabras registradas 1pto=por cada dos verbos empleados 1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>

ACTIVIDAD 7: ¡ESCRITORES A ESCENA!

OBJETIVO	Desarrollar la creatividad escrita y la expresión corporal.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social, Intelectual y Psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 5 sobres con tarjetas de personajes y lugares. ✓ Hojas blancas. ✓ Lápices, pinturas plásticas y pinturas vinil. ✓ Pinceles y un recipiente con poco agua. ✓ Trozos de cartoncillo o cartulina. ✓ Pegamento y tijeras. ✓ Material de decoración. ✓ Resorte delgado.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A cada niño se le dará un sobre que contenga diferentes tarjetas de diferentes lugares y personajes, A partir de las tarjetas elegidas el alumno desarrollará en una hoja en blanco un cuento, elaborará la parte introductoria y trama, así como un personaje principal y el título de su historia. ✓ Posteriormente, cambiarán de cuento con otro compañero, quien será el que elabore el fin de su cuento. ✓ Una vez terminada la narración, se devolverán los cuentos a los autores iniciales, para que elaboren un antifaz de su personaje principal y quienes deseen lo utilicen al representar su historia frente a sus compañeros.
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: Número de ideas 1pto= Por cada idea presentada</p> <p>Originalidad: Ideas poco frecuentes y novedosas 1pto.=Ideas sencillas, esperadas de acuerdo al entorno escolar que lo rodea. 2ptos=Ideas diferentes a lo común. 3ptos= Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la</p>

	<p>producción escrita 1pto=por cada 10 palabras registradas 1pto=por cada dos verbos empleados 1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos). Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--	---

ACTIVIDAD 8: ESCALERAS SIN SERPIENTES

OBJETIVO	Estimular la memoria, comprensión y elaboración de cuentos.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social e Intelectual.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dos copias de un mismo cuento*. ✓ Cinco copias de un cuento con imágenes. ✓ Cuestionario con preguntas de “verdadero” o “falso”. ✓ Gises y un muñequito.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Previo a la sesión el guía hará un cuestionario con preguntas de “verdadero” y “falso” respecto a las situaciones que ocurren o no en el cuento elegido para esta sesión. ✓ Se divide el grupo en dos equipos, se les entrega el cuento para que lo lean, mientras el guía dibuja en un pizarrón una escalera para cada equipo y al lado de ella se coloca un muñequito con imán. ✓ Se explican las reglas del juego, las cuales consisten en hacer una pregunta a cada integrante de los equipos; tienen que responder “verdadero” o “falso” (en caso de que la respuesta sea “falso”, deberá dar la versión correcta); por cada acierto, el muñeco que representa al equipo sube un escalón de la escalera correspondiente al equipo, si no puede responder, la misma pregunta pasa a un niño de otro equipo.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El equipo que suba más escalones será declarado “El que mejor comprendió el cuento”. ✓ La segunda parte de la actividad consiste en entregar de forma individual un cuento con imágenes y nubes de diálogos, donde ellos redactaran lo que creen que está sucediendo en la historia. Se hará énfasis en que sus cuentos sean originales y traten de describir más allá de las imágenes, que integren los elementos que se han revisado con anterioridad.
TIEMPO	70 minutos.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>La primera parte de la actividad no se evalúa con los indicadores de creatividad, sólo se utiliza como actividad recreativa que acerca más a los niños al género literario. Sin embargo la segunda sí será calificada con los indicadores:</p> <p>Fluidez: Número de ideas 1pto= Por cada idea presentada.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Originalidad: Ideas poco frecuentes y novedosas 1pto.=Ideas sencillas, esperadas de acuerdo al entorno escolar que lo rodea. 2ptos=Ideas diferentes a lo común. 3ptos= Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita 1pto=por cada 10 palabras registradas 1pto=por cada dos verbos empleados 1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p> <p>* La hormiga floja, obtenido de Sastrías, M.</p>

(1994). *Cómo motivar a los niños a leer. Lecto-juegos y algo más.* México: PAX .

TITULO DEL CUENTO: _____



ACTIVIDAD 9: **COsas REALES Y COsas IRREALES**

OBJETIVO	Estimular de manera integrada la expresión gráfica, escrita y verbal tanto en aspectos de la vida cotidiana como en aspectos de carácter imaginativo.
ÁREAS A DESARROLLAR	Expresión escrita, gráfica y verbal.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco mitades de cartulina de color o blanca ✓ Colores, crayolas y pinturas vinil. ✓ Pinceles y un recipiente con agua ✓ Servitoallas
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El guía proporcionará a cada alumno la mitad de una cartulina, dos pinceles, lápices, colores, crayolas, pinturas vinil y un recipiente con agua donde limpiarán sus pinceles. ✓ Después se les pedirá que dibujen en una

	<p>parte de la cartulina alguna situación real y en la otra algo irreal, para que en un segundo momento escriban un cuento para cada uno de los dibujos. Será libre la opción de cómo usar la cartulina.</p> <p>✓ Una vez transcurridos 40 minutos, y que todos los niños concluyan sus dibujos y narraciones, cada pequeño elegirá una de sus historias y la platicará al resto del grupo.</p>
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>

ACTIVIDAD 10: **SIGUE EL HILO**

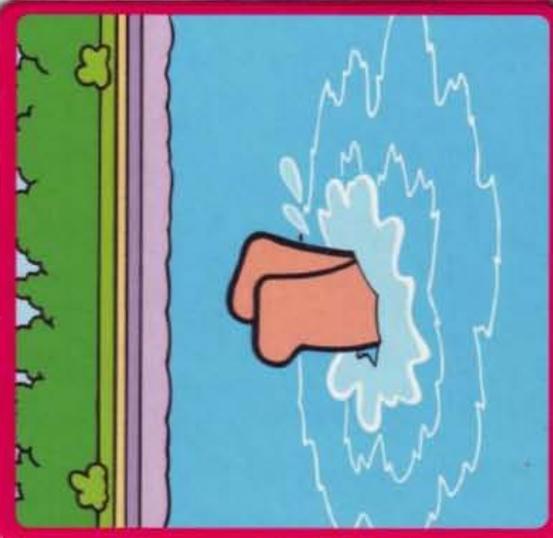
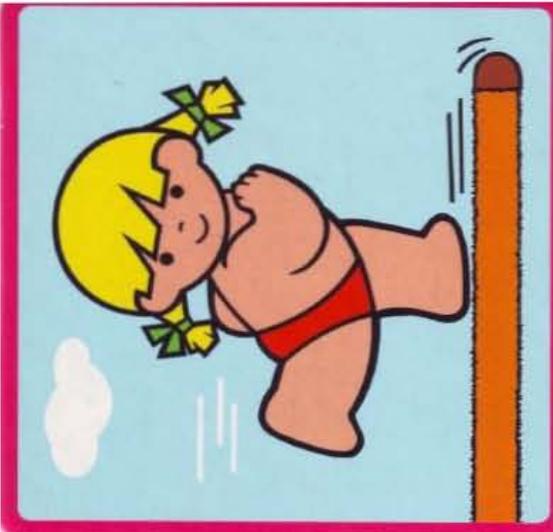
OBJETIVO	Desarrollar la creatividad escrita mediante los indicadores de: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y expresión.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social e Intelectual.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Una imagen de tamaño aproximado de 1mt x 1mt, (el guía la elije de acuerdo a los gustos de los niños, la condición es que muestre escenas de muchos personajes, lugares y acciones.) ✓ Lápices ✓ Hojas blancas ✓ Unidad grabable
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La actividad consiste en inventar cooperativamente una historia con principio, desarrollo y fin a partir de un estímulo visual. ✓ Se les pide a los niños se sienten en fila horizontal frente a la imagen la cual mostrará escenas de muchos personajes, lugares y acciones. ✓ Tendrán que observar detenidamente la imagen, ponerse de acuerdo para elegir a los personajes principales, a continuación cada alumno tendrá que narrar parte de la historia dándole secuencia a las ideas previas; mientras el guía tendrá que estar redactando las ideas o bien grabar el audio para posteriormente evaluarlo; los niños cuando escuchen la palabra “cambio” tendrán que parar la idea y el compañero de su derecha deberá continuar el relato e integrar al resto de los personajes. Así sucesivamente cada niño tendrá que participar por lo menos dos veces. ✓ Una vez que todos los alumnos hayan escrito parte de la trama entre todos elaborarán el desenlace de la historia y tendrán que ponerse de acuerdo para

	ponerle un título.
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>

ACTIVIDAD 11: DE LO QUE VEO TE CUENTO...

OBJETIVO	Desarrollar la imaginación, creatividad y expresión escrita.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social e Intelectual.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco copias de un cuento con imágenes. ✓ Cinco cartulinas. ✓ Lápices y colores. ✓ Pinturas plásticas. ✓ Pegamento.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar a los alumnos un cuento con sólo imágenes, mismas que estarán en desorden. ✓ La instrucción será que cada uno organice

	<p>las fotos de forman que al unir las formen una historia con sentido y las tendrán que pegarlas en una cartulina; además tendrán que ir narrando por escrito lo que ellos crean que está sucediendo en cada imagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Al final cada niño narra sus historietas al resto de sus compañeros y compartirán sugerencias, respecto a que elementos del cuento les está haciendo falta incorporar a sus producciones. ✓ Como actividad extra se llevarán colores y pinturas plásticas para quienes deseen decorar su cuento.
TIEMPO	50 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>



DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES TIPO III

Las sesiones de enriquecimiento tipo III están constituidas por 11 actividades, de las cuales 8 son actividades escritas y 3 actividades gráficas y de investigación. Estas actividades tienen como objetivo desarrollar la creatividad al enriquecer los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y expresión. A continuación se muestran las actividades realizadas.

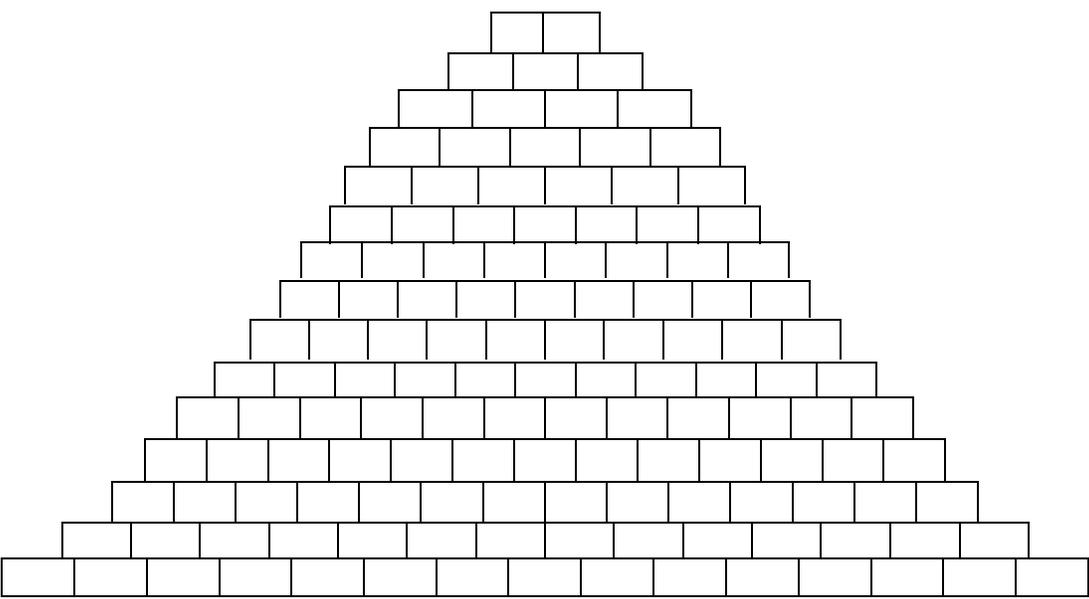
Sesión	Nombre de la actividad	Objetivo
1	PIRÁMIDE DE HISTORIAS	Desarrollar la expresión escrita y enriquecer los indicadores de la flexibilidad, fluidez, originalidad, expresión y elaboración a partir de la elaboración de un cuento.
2	INVESTIGUEMOS	Analizar la estructura de diferentes cuentos con el fin de encontrar diferencias y similitudes en ellos.
3	PIENSO ANTES DE ACTUAR	Planear un cuento a partir de la estructura narrativa previamente revisada.
4	ILUSTRAR EL CUENTO	Desarrollar la creatividad escrita a través de la creación de una historia a partir de un collage.
5	¿CÓMO LO CONTARIA?	Enriquecer la creatividad escrita a partir de la elaboración de historias desde diferentes perspectivas.
6	HISTORIAS A PARTIR DE ABSURDOS	Enriquecer la creatividad escrita a partir de la construcción de historias realistas a partir de absurdos.
7	VISITA GUIADA A UN MUSEO	Asistir a una exposición de actividades culturales para niños, con el fin de enriquecer las experiencias extraescolares y conocer a escritores y actores de cuentos.
8	A MEJORAR Y AUMENTAR	Evaluar los textos realizados y corregir la estructura de ellos.
9	IMAGINACIÓN Y FANTASÍA	Estimular la creatividad escrita, utilizando la imaginación y la fantasía para ajustarse a una idea estímulo inicial y a una a una de final.
10	LITERATOS Y ARQUITECTOS EN RETO...	Enriquecer la originalidad, imaginación y expresión escrita a partir de la elaboración de historias y maquetas.
11	ROMPECABEZAS EN EL CUENTO	Enriquecer la creatividad, a través de la elaboración de un cuento, una pintura y un rompecabezas.

ACTIVIDAD 1: PIRÁMIDE DE HISTORIAS

OBJETIVO	Desarrollar la expresión escrita y enriquecer los indicadores de la flexibilidad, fluidez, originalidad, expresión y elaboración a partir de la elaboración de un cuento.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social, Cognitiva y Psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lápices, plumas y gomas. ✓ Hojas de colores. ✓ Hoja con esquema de pirámide.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se solicitará al grupo que se formen en parejas. ✓ Se les proporcionará una hoja con un dibujo de una pirámide cuadrículada, en la que tendrán que escribir en la parte superior palabras formadas por dos letras, en el siguiente renglón se escribirá una palabra con tres letras, en la siguiente una con cuatro letras y así sucesivamente hasta que la base de la pirámide tenga una palabra de 15 letras. ✓ Después se les proporcionará otra hoja y se les indicará que en ella deberán escribir un cuento y para ello deberán usar las 15 palabras que previamente redactaron, se sugerirá que las palabras e historia sean lo más original posible que a nadie más se le pueda ocurrir y además se les invitará a que utilicen todos los elementos del cuento que previamente se han revisado. ✓ Para finalizar se lee al resto de los compañeros las palabras e historias escritas.
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p>

	<p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--	---

Pirámide de palabras



ACTIVIDAD 2: **INVESTIGUEMOS**

OBJETIVO	Analizar la estructura de diferentes cuentos con el fin de encontrar diferencias y similitudes en ellos.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social, Cognitiva y Psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Cuentos✓ Hojas blancas✓ Lápices y goma
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">✓ Pedir a los niños una sesión anterior busquen en libros, revistas, enciclopedias o internet, información acerca de cómo elaborar cuentos, cuáles son sus elementos, los mejores escritores de cuentos y llevar dos historias breves. De los cuentos solicitados, uno de ellos lo deberán traer ya leído y el otro sólo presentarlo impreso.✓ Una vez que inicie la sesión los niños deberán comentar los resultados con sus compañeros, que encontraron y quienes les ayudaron a realizar la búsqueda.✓ Después deberán colocar los cuentos sobre una mesa y una vez que están todos juntos cada alumno elegirá uno que le parezca interesante✓ Pedirles que lo lean, porque después cada uno explicará brevemente de que tratan ambos cuentos, ¿Cómo inician? ¿Cómo terminan? ¿Cuál es el problema principal? ¿Quiénes son sus personajes, los describen? ¿El cuento que es más descriptivo les permite imaginarse mejor los lugares o personajes, por qué? ¿Son iguales sus cuentos en cuanto a la redacción, por qué?✓ De ambos cuentos los niños crearan uno nuevo añadiendo y/o sustituyendo elementos presentes en los anteriores. Finalmente, los alumnos analizaran las características de su cuento, es decir cuáles siguen en sus producciones y cuáles les faltan por integrar.

TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>

ACTIVIDAD 3: PIENSO ANTES DE ACTUAR

OBJETIVO	Planear un cuento a partir de la estructura narrativa previamente revisada.
ÁREAS A DESARROLLAR	Cognitiva y Social
MATERIALES	<p>✓ Hoja de la estructura narrativa del cuento, la cual deberá contener los datos:</p> <p>TÍTULO PRINCIPIO PERSONAJE PRINCIPAL LUGAR SITUACIÓN O PROBLEMA DE LA HISTORIA PRIMERO DESPUÉS LUEGO FINALMENTE</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lápices y gomas ✓ Hojas blancas y de colores
<p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A cada niño se le entrega la hoja de estructura del cuento, posteriormente se subrayan los elementos principales que se han comentado en el transcurso de las sesiones y que son: estructura textual, descripción de personajes y escenarios, así como la inclusión de diálogos. ✓ Una vez contemplados estos elementos se modela la elaboración del plan, aclarando la importancia de escribir sólo las frases principales que permitirán la posterior elaboración del cuento. Es conveniente que el facilitador realice los siguientes cuestionamientos al grupo: ¿Para qué sirven los planes?, ¿Para qué vamos hacer un plan?, ¿Por qué no escribimos el cuento antes de hacer el plan o borrador?, ¿Cuáles son las partes del cuento?, ¿Qué debemos de hacer para escribir el cuento en equipo?, Cada equipo inicia el trabajo de planeación, escribiendo en el formato sugerido por el facilitador. ✓ Se debe monitorear que los alumnos escriban solamente las ideas principales y que la estructura textual sea respetada, también deberá asegurarse que los alumnos lean en voz alta lo que escribieron. ✓ Voluntarios explican oralmente la planeación de su cuento y el resto del grupo podrá hacerles sugerencias a cerca del plan elaborado. ✓ Posteriormente, elaboran su cuento con los elementos enunciados, y lo entregan al guía para que éste lo revise junto con su esquema y pueda valorar en qué elemento del cuento se les dificulta trabajar y pueda retroalimentarlo.
<p>TIEMPO</p>	<p>60 minutos</p>

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
---------------------------------------	--

TÍTULO: _____

PERSONAJE PRINCIPAL: _____

LUGAR: _____

PRINCIPIO: _____

SITUACIÓN O PROBLEMA DE LA HISTORIA: _____

PRIMERO: _____

DESPUÉS: _____

LUEGO: _____

FINALMENTE: _____

ACTIVIDAD 4: **ILUSTRAR EL CUENTO**

OBJETIVO	Desarrollar la creatividad escrita a través de la creación de una historia a partir de un collage.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social, Cognitiva y Psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 6 revistas ✓ 2 periódicos ✓ 2 papel rotafolio ✓ Pegamento y tijeras ✓ Lápices, plumones y goma.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se trabajará en dos equipos y a cada uno se le entregará un papel rotafolio, tijeras, pegamento, revistas y un periódico. ✓ Posteriormente se les indicará que tendrán que elaborar un collage del tema que más les agrade, para ello buscarán las imágenes y/o palabras en el periódico y revistas e irán formando una historia en el papel rotafolio. ✓ Se les recordará a los niños que hagan uso de los elementos que componen al cuento, los cuales ya se han comentado con anterioridad. ✓ Una vez que hayan pegado las fotografías en el orden correcto para que tenga sentido su historia, tendrán que narrarlo por escrito bajo las imágenes. ✓ Cuando hayan terminado de realizar la actividad se leerá la historia al resto del grupo y se comentará sobre los elementos utilizados en el ejercicio.
TIEMPO	100 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común.</p> <p>1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos.</p> <p>2ptos.= Ideas diferentes a lo común.</p> <p>3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que</p>

ocurran.

Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo.

1pto. historia descriptiva.

2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes

Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita.

1pto=por cada 10 palabras registradas.

1pto=por cada dos verbos empleados.

1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).

Expresión: emociones expresadas en la historia.

1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.

ACTIVIDAD 5: ¿CÓMO LO CONTARIA?

OBJETIVO	Enriquecer la creatividad escrita a partir de la elaboración de historias desde diferentes perspectivas.
ÁREAS A DESARROLLAR	Cognitiva y Psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hoja con cuento impreso. ✓ Lápices y goma. ✓ Hojas blancas.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar a los alumnos la hoja con un cuento, el cual servirá de base a la actividad. ✓ Solicitar a los participantes que lean la historia y luego la redacten colocándose en el papel de otro personaje (de acuerdo con el que se señale en cada recuadro de la hoja entregada). ✓ Una vez que concluyen las historias, se llevará a cabo una reflexión sobre las ejecuciones de los alumnos con base en las siguientes preguntas ¿Qué personaje les gusto más y por qué? ¿Cómo hicieron para escribir las narraciones con los diferentes personajes? ¿Quién más cree que puede contar la historia, pueden ser objetos? ✓ Finalmente, comentar con el alumnado la posibilidad de contar una misma historia desde diferentes perspectivas y dependiendo de ello pueden variar los hechos.
TIEMPO	50 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p>

	<p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--	---

¿CÓMO LO CONTARÍA?

<p><i>UN POCO DE SOL</i></p> <p>El papá de Elsa tenía una casa enorme en lo alto de una colina. Cada día el sol se a las ventanas orientadas al sur. Entonces todo parecía brillante y hermoso.</p> <p>La abuela vivía en el cuarto norte de la casa y el sol no tocaba nunca sus ventanas.</p> <p>Un día Elsa le dijo a su padre: ¿Por qué el sol no entre nunca en la habitación de la abuela? Creo que a ella le gustaría. Él no puede asomarse a las ventanas del norte, repuso su padre. Entonces demos vuelta a la casa, papá.</p> <p>Es demasiado grande para eso, contestó su padre.</p> <p>¿Nunca entrará el sol en la habitación de la abuela?, preguntó Elsa. Claro que no, hija, a menos que tú lleves un poco.</p> <p>Entonces Elsa se puso a pensar y pensar cómo podría llevar un poco de sol a la habitación de su abuela.</p>
<p>¿Cómo lo contaría la abuela?</p>
<p>¿Cómo lo contaría el papá?</p>
<p>¿Cómo lo contaría Elsa?</p>

ACTIVIDAD 6: HISTORIAS A PARTIR DE ABSURDOS

OBJETIVO	Enriquecer la creatividad escrita a partir de la construcción de historias realistas a partir de absurdos.
ÁREAS A DESARROLLAR	Cognitiva y Social.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hoja de ejercicios. ✓ Lápices y goma.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar a los alumnos la hoja de ejercicios que contiene ideas absurdas, lo cual constituye un verdadero desafío para la mente de los niños. ✓ Solicitar a los participantes que lean las frases y luego elaboren historias realistas de dos de los cuatro enunciados absurdos. Al finalizar el ejercicio, comentar con el alumnado los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> a) Si creen que estos ejercicios los hicieron pensar. b) Si fueron difíciles y qué problemas tuvieron al realizarlos. c) Si ayudan a fomentar su creatividad.
TIEMPO	60 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p>

	<p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos). Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--	---

ACTIVIDAD 7: VISITA GUIADA A UN MUSEO

OBJETIVO	Asistir a una exposición de actividades culturales para niños, con el fin de enriquecer las experiencias extraescolares y conocer a escritores y actores de cuentos.
ÁREAS A DESARROLLAR	Cognitiva, Creativa y Socialización.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Confirmar el lugar, hora y costos para el acceso al Museo (en este caso se asistió al Universum), así como las actividades que se expondrían en la explanada del museo. ✓ Una vez que se tienen los datos completos se solicita la participación de los niños enviándoles una invitación a los padres de familia y pidiendo la autorización de que sus hijos asistan junto con ellos. Se les envía el programa de las actividades y los datos antes mencionados. ✓ Una vez que aceptan la participación de sus hijos y la asistencia del mayor número de padres, se asigna un lugar de encuentro y se dirige el grupo de alumnos, padres y guía al lugar indicado. Estando en las instalaciones se asisten a las actividades programas de cuentacuentos, teatro guiñol y obras de teatro. Después los pequeños tendrán oportunidad de platicar con ellos y observar otros talleres y actividades cósmicas. ✓ Al final de las actividades se reúne nuevamente todo el grupo y se realiza una convivencia y se exponen las opiniones respecto a la visita y de parte de los niños

	se pregunta qué información nueva obtuvieron respecto al género literario cuento.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	No se puntúa esta actividad, ya que tuvo como objetivo enriquecer las experiencias escolares y conocer a actores de cuentos

ACTIVIDAD 8: **A MEJORAR Y AUMENTAR**

OBJETIVO	Evaluar los textos realizados y corregir la estructura de ellos.
ÁREAS A DESARROLLAR	Cognitiva y Psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuentos previamente realizados ✓ Lápices y goma ✓ Esquema con las características de un cuento
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entregarle de forma individual a cada estudiante el último escrito realizado, una hoja de evaluación donde revisaran si cumple o no con los criterios. También lápices. ✓ Solicitarles que lean cuidadosamente su cuento y que palomeen en la hoja de evaluación si su historia presenta o no las características señaladas en ella. Y en el apartado de observaciones colocar como quedaría la forma correcta o que añadirían en el texto para que quede más extenso, expresivo, estructurado y novedoso. ✓ Cada alumno reescribirá su cuento de la mejor forma para presentarlo como versión final.
TIEMPO	45 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común.</p> <p>1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos.</p> <p>2ptos.= Ideas diferentes a lo común.</p> <p>3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de</p>

	<p>que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--	--

Evaluación del cuento

	SI	NO
TIENE TITULO		
INCLUYEN EXPRESIONES Y EMOCIONES EN TITULO DEL CUENTO		
UTILIZA ADJETIVOS PARA DESCRIBIR PERSONAJES		
UTILIZAN ADJETIVOS PARA DESCRIBIR EL LUGAR DONDE SE LLEVA A CABO EL CUENTO		
ESCRIBEN EL PROBLEMA O LA SITUACIÓN DEL CUENTO		
ESCRIBEN EL DESARROLLO DEL CUENTO		
SE RESUELVE LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA EN LA HISTORIA		
ESCRIBEN EL FINAL DEL CUENTO		
EL CUENTO TIENE DIÁLOGOS		
ESCRIBEN CONECTORES PARA UNIR LAS IDEAS (ENTONCES, DESPUÉS, PORQUE, LUEGO)		
ES ENTENDIBLE EL CUENTO		
INCLUYEN EXPRESIONES Y EMOCIONES EN LA NARRACIÓN		
SON ORIGINALES LAS IDEAS PLANTEADAS (NO SE ENCUENTRAN EN OTRAS HISTORIAS)		

ACTIVIDAD 9: **IMAGINACIÓN Y FANTASÍA**

OBJETIVO	Estimular la creatividad escrita, utilizando la imaginación y la fantasía para ajustarse a una idea estímulo inicial y a una a una de final.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social, Cognitiva y Psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lápices y goma ✓ Hojas de trabajo
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuir a los alumnos para permitir un trabajo individual sin intercambio de ideas. ✓ Entregar la hoja del ejercicio y señalar que deberán escribir una historia que comience con la frase que ésta en la parte de arriba de la hoja y finalice con la frase que en la parte baja, podrán agregar los elementos que ellos decidan. El único requisito es emplear las dos frases. ✓ Una vez que todos los participantes hayan terminado, se llevará a cabo una reflexión sobre las historias escritas. Las preguntas que pueden servir de guía son: ¿hubo coincidencias en las temáticas de las historias? Si es así, ¿en qué aspectos? ¿todos los participantes lograron escribir una historia con continuidad de ideas? ¿fue difícil relacionar la frase inicial con la frase final? ✓ Para terminar invitar a dos de los niños que lea su historia.
TIEMPO	45 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas.</p> <p>Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común.</p> <p>1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos.</p> <p>2ptos.= Ideas diferentes a lo común.</p> <p>3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p>

	<p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añade (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--	--

Cuéntame un cuento

Un día, florecieron los árboles...

...¿Por qué dijo adiós Carolina?

ACTIVIDAD 10: LITERATOS Y ARQUITECTOS EN RETO

OBJETIVO	Enriquecer la originalidad, imaginación y expresión escrita a partir de la elaboración de historias y maquetas.
ÁREAS A DESARROLLAR	Intelectual, Socialización y Psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 5 Hojas de ejercicios ✓ Lápices, colores, crayolas y plastilina de diferentes colores. ✓ Hojas de colores y blancas ✓ Cinco octavos de papel cascaron. ✓ Papel lustre, china y crepe de varios colores. ✓ Pegamento y tijeras.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar a los alumnos hojas blancas, de color y la hoja de trabajo que consistirá en inventar una historia de una a tres cuartillas basándose en las consecuencias de alguna de las siguientes situaciones: <ul style="list-style-type: none"> a) Un científico logra que los perros razonen como los humanos. b) Un nuevo fármaco hace que los órganos perdidos se regeneren. c) Un cibernético logra copiar la mente de ancianos en un robot con cerebro humano. ✓ Solicitar a los participantes que consideren todos los elementos del cuento y coloque un título lo más expresivo posible. Además deben incorporar otros personajes, describir el lugar donde creen que haya sucedido la trama y el tiempo. ✓ Una vez que concluyen las historias, se entrega a cada niño un trozo de papel cascaron, los diferentes tipos de papel, plastilina, pegamento y tijeras para que elaboren una maqueta que represente su cuento. ✓ Finalmente, el alumnado podrá contar sus historias al resto de sus compañeros desde diferentes posturas,

	<p>principios y finales. Y el guía analizará de esta manera que cada escritor tiene un estilo diferente de crear y de permitirse salir de los estereotipos y normas sociales. Hacer énfasis en que el género literario del cuento permite usar su imaginación y fantasía.</p>
<p>TIEMPO</p>	<p>100 minutos</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	<p>Fluidez: número de ideas planteadas. Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común. 1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos. 2ptos.= Ideas diferentes a lo común. 3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran. Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo. 1pto. historia descriptiva. 2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita. 1pto=por cada 10 palabras registradas. 1pto=por cada dos verbos empleados. 1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos). Expresión: emociones expresadas en la historia. 1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>

ACTIVIDAD 11: ROMPECABEZAS EN EL CUENTO

OBJETIVO	Enriquecer la creatividad, a través de la elaboración de un cuento, una pintura y un rompecabezas.
ÁREAS A DESARROLLAR	Social, Cognitiva y Psicomotriz.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pintura vinil de los cuatro colores primarios (amarillo, verde, azul y rojo) y blanco. ✓ Pinceles, colores, crayolas y plumones. ✓ Tres cartulinas blancas. ✓ Materiales de decoración (diamantina, flores secas, pinturas plásticas, etc.) ✓ Lápices y plumones. ✓ Tijeras y pegamento. ✓ Tres papeles rotafolio
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedir que se formen en parejas y entregarle a cada equipo una cartulina blanca, un juego de pinturas, pinceles y crayolas. ✓ Indicar que deberán realizar una pintura donde se contemplen personajes y escenografía que emplearán posteriormente en la elaboración de un cuento. ✓ Cuando terminan el dibujo lo recortaran en 20 piezas para diseñar un rompecabezas. ✓ Una vez que todos tienen su rompecabezas, lo intercambian con otro equipo para que lo armen en el menor tiempo posible. Después de haber ensamblado el rompecabezas cada equipo lo pega en una cartulina y le inventa una historia relacionada con la imagen.
TIEMPO	100 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Fluidez: número de ideas planteadas. Originalidad: Ideas lejos de lo obvio o común.</p>

	<p>1pto= Idea trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, ó personajes generalmente conocidos.</p> <p>2ptos.= Ideas diferentes a lo común.</p> <p>3ptos.=Ideas que tengan poca probabilidad de que ocurran.</p> <p>Flexibilidad: tipo de texto, ya sea descriptivo o narrativo.</p> <p>1pto. historia descriptiva.</p> <p>2ptos. historia incluye diálogos entre los personajes</p> <p>Elaboración: Grado de detalle de la producción escrita.</p> <p>1pto=por cada 10 palabras registradas.</p> <p>1pto=por cada dos verbos empleados.</p> <p>1pto= por cada elemento que añada (más personajes, lugares u objetos).</p> <p>Expresión: emociones expresadas en la historia.</p> <p>1pto. por cada expresión referida en títulos, personajes o lugares.</p>
--	--