



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ENRIQUECIMIENTO COGNITIVO Y CREATIVO: FACTOR
PROTECTOR PARA LOS ALUMNOS CON APTITUDES
SOBRESALIENTES EN ZONAS MARGINADAS

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

ANAYANZIN ANTONIO CAÑONGO

DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

COMITÉ TUTORIAL: DRA. FABIOLA ZACATELCO RAMÍREZ

DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ

DRA. BLANCA E. HUITRÓN VÁSQUEZ

MTRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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

Dra. Guadalupe Acle Tomasini gracias por acompañarme en este proceso de aprendizaje y formación, por sus valiosas aportaciones para la conclusión de este trabajo y asimismo por compartir sus conocimientos, experiencias y cariño.

Mtra. Laura Martínez Basurto agradezco la guía, apoyo, acompañamiento y retroalimentación brindada en el escenario de prácticas.

Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez por sus valiosas aportaciones a este trabajo.

Mis compañeras de la maestría, particularmente a mi equipo de trabajo Lluvia, Nelly, Yanet y Diana con quienes compartí conocimientos, experiencias y aprendizajes y se volvieron parte importante en esta etapa de mi vida.

A la escuela primaria, a los niños, maestros y padres de familia que participaron en este proyecto, que permitieron que este programa se realizara y desarrollara óptimamente, del que me llevo grandes satisfacciones, experiencias y aprendizajes a nivel profesional y de vida.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por contribuir en mi formación y en la adquisición de conocimientos y experiencias que me permitieron crecer como persona y profesionista.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo brindado a través de la beca No. 322567 otorgada para la realización de mis estudios de Maestría.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IN302812, por la beca proporcionada para la obtención del grado.

Dedicatorias

A mis padres Eleuteria y Jaime por su amor, apoyo y confianza incondicional que me han brindado y por siempre impulsarme a lograr mis metas.

A mis hermanos Ixchel y Jaime por su cariño y apoyo, son mi mayor motivación en la vida.

Para mis tíos Marcial y Verónica y a mis primos Daniel y Paola por brindarme su cariño y afecto que me permitió no desistir en mi camino en el alcance de esta meta.

A mis tíos Hugo y Raquel, y a mis primos Citlalli y Emiliano quienes estuvieron desde el comienzo en este gran sueño y siempre me brindaron su apoyo y afecto.

A mí gran amiga Deysi que a pesar de la distancia siempre estuvo en cada momento para brindarme una palabra de aliento y me impulsó a persistir en el logro de esta meta.

ÍNDICE

Agradecimientos	i
Dedicatorias	ii
Tablas y figuras	vi
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	xi
Educación especial	1
Antecedentes históricos de la educación especial	1
Educación especial en México	3
Definición de educación especial	7
Categorías de atención en educación especial	9
Aptitudes Sobresalientes	12
Antecedentes históricos	12
Definición de la categoría	16
Prevalencia	17
Características	19
Mitos y creencias referentes al niño con aptitud sobresaliente	22
Enfoques teóricos en el estudio de los alumnos con aptitudes sobresalientes	24
Modelo de las capacidades	24
Modelos orientados al rendimiento	25
Modelos cognitivos	26
Modelos socioculturales	27
Modelo ecológico de riesgo/resiliencia	28
Evaluación desde el enfoque riesgo/resiliencia	30
Evaluación del niño con aptitud sobresaliente	36
Evaluación del contexto familiar	39
Evaluación del contexto escolar	40
Evaluación del contexto social	40
Intervención desde el enfoque riesgo/resiliencia	41

Estrategias de intervención para el niño con aptitud sobresaliente	42
Aceleración	42
Agrupamiento	43
Enriquecimiento	44
Enriquecimiento Cognitivo y Creativo	48
Pensamiento crítico	50
Pensamiento creativo	55
Estrategias de intervención en los contextos	57
Familia	58
Escuela	60
Método	65
Planteamiento del problema	65
Objetivo general	66
Diseño de estudio	66
Tipo de estudio	66
Contexto	67
Escenario	70
Fase 1. Caracterización del perfil riesgo/resiliencia	72
Objetivo	72
Etapa 1. Evaluación exploratoria	72
Objetivo	72
Participantes	72
Herramientas	73
Procedimiento	74
Resultados	75
Etapa 2. Evaluación diagnóstica	76
Objetivo	76
Participantes	76
Herramientas	77
Procedimiento	80
Resultados	82

Discusión	101
Fase 2. Instrumentación del programa de enriquecimiento cognitivo y creativo	105
Objetivo	105
Participantes	105
Herramientas	106
Procedimiento	116
Resultados	118
Discusión	128
Fase 3. Validación ecológica del modelo riesgo/resiliencia	131
Etapa 1. Evaluación del efecto del programa con niños, padres y maestros	131
Objetivo	131
Participantes	131
Herramientas	132
Procedimiento	133
Resultados	135
Etapa 2. Seguimiento del modelo de atención	153
Objetivo	153
Participantes	153
Herramientas	154
Procedimiento	155
Resultados	156
Discusión	161
Conclusión	173
Referencias	175
Apéndices	189
Apéndice A. Ejemplo de la estructura de las sesiones	190
Apéndice B. Hoja de autoevaluación de los alumnos	195
Apéndice C. Registro de desempeño del alumno	196
Apéndice D. Hoja de autoevaluación de la sesión de padres	197

Tablas y figuras

Tablas

1. Reorientación de los servicios de educación especial	6
2. Alumnos identificados con aptitudes sobresalientes del año 2007 al 2012	15
3. Estadísticas de niños identificados con aptitud sobresaliente	18
4. Tipos de evaluación de acuerdo con su propósito de aplicación	30
5. Ventajas y desventajas de la aceleración	42
6. Ventajas y desventajas del agrupamiento	44
7. Ventajas y desventajas del enriquecimiento	45
8. Habilidades básicas a estimular en cada nivel de pensamiento literal, inferencial y crítico	51
9. Componentes de la creatividad	56
10. Factores de riesgo/protección en el contexto familiar	60
11. Número de escuelas por nivel educativo de la Delegación Iztapalapa	69
12. Población total de la escuela	70
13. Participantes de la evaluación exploratoria	72
14. Promedios, mínimos y máximos del CI Verbal, Ejecución y Total de los niños con aptitudes sobresalientes	82
15. Puntaje CIT, CIV y CIE de alumnos identificados con aptitud sobresaliente en primer y segundo grado	83
16. Puntuaciones promedios, máximos, mínimos de los indicadores de creatividad y puntuación del IC	87
17. Puntuaciones de IC y de los indicadores de creatividad de los alumnos de primer y segundo grado	88
18. Promedio, máximo y mínimo de los factores de motivación intrínseca en escolares	91
19. Puntuaciones de la escala de motivación intrínseca de los alumnos con aptitudes sobresalientes	93
20. Puntuaciones de los padres y maestros en la lista de Covarrubias	94

21. Factores de protección en los contextos individual, familiar, escolar y comunitario	97
22. Factores de riesgo en los contextos individual, familiar, escolar y comunitario	99
23. Organización de las sesiones del Bloque 1: Pensamiento literal	106
24. Organización de las sesiones del Bloque 2: Pensamiento Inferencial	107
25. Sesiones de trabajo con padres de familia	113
26. Puntuaciones de CIT, CIV y CIE de los participantes en el pre y post test	135
27. Medias de la escala verbal y de ejecución de los alumnos antes y después del programa	136
28. Resultados del pre y post de la Evaluación de la Lectoescritura	138
29. Índice de creatividad del antes y después de la intervención	139
30. Títulos de las producciones de algunos alumnos en el pre y post test de la prueba de creatividad de Torrance	142
31. Factores de motivación intrínseca en el pre y post test de los alumnos	143
32. Puntajes otorgados por los padres de familia en la lista de Covarrubias	144
33. Puntajes otorgados por los maestros en la lista de Covarrubias	145
34. Expresiones de los padres antes y después del programa de intervención	148
35. Expresiones de los maestros antes y después del programa de intervención	151
36. Verbalizaciones de los niños al concluir el programa de enriquecimiento cognitivo y creativo	156
37. Comentarios de los padres y madres de familia de dos alumnos con respecto al trabajo realizado con ellos	159
38. Comentarios de los maestros al finalizar el programa con los niños	160
39. Factores de protección y riesgo identificados en el área individual después del programa de intervención	167
40. Factores de protección y riesgo en el contexto familiar y escolar después de la instrumentación del programa dirigido a padres y docentes	170

Figuras

1. Localización de Iztapalapa en el Distrito Federal	68
2. Esquema de la escuela primaria	71
3. Necesidades educativas identificadas en primero y segundo grado	75
4. Curva normal del nivel intelectual de primer y segundo grado	84
5. El alumno organiza sus ideas para estructurar una historia a partir de los elementos proporcionados	120
6. Muestra de los productos de la habilidad de discriminar y de la habilidad de comparar y contrastar	124
7. Muestra de los dibujos elaborados en los bloques I y II del programa de enriquecimiento de la creatividad	125
8. Puntuaciones medias obtenidas en el pre y post test de la prueba de creatividad	140
9. Dibujos del pre y post de la tarea 1 del Torrance Figural A	141

Resumen

El campo de la educación especial es una modalidad del sistema educativo, destinada a las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, su objetivo es garantizar una atención educativa de calidad. En México este subsistema reportó que el 25% del total de la población atendida correspondió a esta categoría (PFEEIE, 2012), no obstante, muchos estudiantes están fuera de estas estadísticas oficiales, por ello, su identificación y atención se hacen necesarias sobre todo si ellos viven en zonas marginadas, la falta de éstas, puede ocasionar que se reduzca su potencial (Acle 2012a). El modelo ecológico de riesgo/resiliencia promueve la evaluación, diagnóstico, diseño e instrumentación de programas que atienden las necesidades educativas especiales de los niños, en él se toman en consideración los factores socio ambientales con la finalidad de propiciar comportamientos y estrategias resilientes en ellos, sus maestros y familias, los cuales funcionan como factor de protección ante las situaciones adversas como lo son la pobreza y la marginación. Por ello, el propósito del presente estudio fue valorar la efectividad de un programa de enriquecimiento cognitivo-creativo considerado como un factor protector para el alumno con aptitudes sobresalientes en situación de riesgo al no estar identificado como tal. Se propuso un estudio mixto, descriptivo, no experimental, de pre test-intervención-postest, organizado en tres fases: 1) caracterización del perfil riesgo/resiliencia de alumnos con aptitudes sobresalientes; 2) instrumentación del programa de enriquecimiento cognitivo y creativo; y, 3) validación social del modelo ecológico riesgo/resiliencia. Participaron 15 niños con aptitudes sobresalientes ($M_{\text{edad}}= 6$ años), sus padres ($M_{\text{edad}}= 37$ años) y docentes ($M_{\text{edad}}= 48$ años) que asisten a los primeros grados de educación en una escuela primaria pública ubicada en una zona marginada. Se aplicaron instrumentos formales e informales para recabar información, se identificó el perfil de riesgo/resiliencia individual, familiar, escolar y comunitario, que sirvió de base para el diseño e instrumentación del programa de intervención para los niños, sus padres y maestros. Para el análisis de los datos se utilizaron medidas tanto de tipo cuantitativo como cualitativo antes, durante y después del programa. Los principales hallazgos muestran que en el postest se incrementaron los factores protectores tanto a nivel individual, escolar, como familiar; se destacan incrementos en los índices del CI de ejecución, la expresión verbal, el índice de creatividad y la mejora de algunos aspectos emocionales. Los padres y maestros reconocieron la importancia de la identificación y atención de esta población, aspectos que contribuyeron a la disminución de factores de riesgo en los ámbitos familiar y escolar. Además se demostró la efectividad y validez social del modelo ecológico riesgo/resiliencia, como una opción para la atención integral de las necesidades educativas especiales de esta población particular, sobre todo en sus primeros años de escuela.

Abstract

Special education is one level of the Mexican Education System; its concern is about students with disabilities or gifted and talented, and its goal is to guarantee an educational special program with quality. In Mexico, this educational subsystem reports that the 25% of students attended by their services were gifted (PFEEIE, 2012), nevertheless there are many students out of this official statistical dates, it is why their screening and assessment is relevant, especially if they live in marginal neighborhoods, the lack of this identification can carry out that the gifted or talented students does not develop and optimize their high potential and abilities (Acle, 2012a). The ecological model of risk and resilience promotes that the assessment, diagnostic, design and execution of programs will constitute a guide to attend the special education needs of this particular children. In this model familial, educative and social context are taken in account to build and promote protection factors among these contexts, especially if they are in front of adverse situations as social marginality and poverty. Because it, the purpose of this study was to assess the social and educational validity of and enrichment cognitive and creative program, with the consideration that by itself can constitute a protector factor with children in social and educational risk that are not identified by the public institutions. We proposed a mixed study; descriptive, no experimental, pretest-intervention-posttest, that was organized in three phases: 1) the risk/resilience profile characterization of gifted students, familial, social and scholar contexts; 2) the application of the enrichment cognitive and creative program; and; 3) the social validation of the ecological model of risk and resilience. 15 children participate (Mage=6 years old), their parents (Mage=37 years old) and their teachers (Mage=48 years old), they attend the first grades of a public school situated in a marginal social zone. Formal and informal instruments were applied to establish the risk/resilience profile in the individual, scholar, familial and community levels. This profile was the ground to the design and application of the intervention program with children, their parents and teachers. Quantitative and qualitative measures were applied before, during and after the application of the intervention programs. The main findings showed that between the pretest and posttest, individual, familial and scholar protector factors increased in a significant way in all contexts. It is convenient to highlight the increase in children of the indexes in Executive CI, verbal expression, creativity and some emotional aspects. Parents and teachers recognized the relevance of the early screening and intervention of their gifted children. At the end the social validity of the ecological model of risk and resiliency was demonstrated, it shows that their use constitute an option to give an integral attention to the special educative needs of this particular population at the early years of school.

La educación es considerada un aspecto esencial para el desarrollo integral del ser humano y contribuye al progreso de las naciones, por ello México gestiona una educación fundamentada en la igualdad y equidad, lo que implica promover, proteger y asegurar los derechos de las personas con discapacidad; en respuesta a esto, se han generado políticas educativas que permitan el alcance de tal objetivo. Un ejemplo de estas políticas es la creación de La Ley General de Educación (1993), que en su artículo 41 establece que la educación especial se encargará de propiciar la integración de los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes a las aulas y escuelas regulares, de tal forma que se desarrollen al máximo sus potencialidades y satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje, como base para su integración social.

La Educación Especial es un campo que pretende dar solución a las demandas de esta población, proveyéndole mejores oportunidades y calidad de vida, recientemente se consideró a las aptitudes sobresalientes como una categoría de atención debido al reconocimiento de que estos niños presentan necesidades educativas especiales, por lo que requieren de un programa educativo diferenciado para favorecer sus potencialidades (Gargiulo, 2012). En México actualmente se reporta que el 25% de la población atendida por esta área son niños con aptitudes sobresalientes (Programa de Fortalecimiento de Educación Especial Integración Educativa [PFEEIE], 2012), sin embargo existe población que se encuentra al margen de esta identificación y atención debido a que no todas las instituciones educativas cuentan con el servicio para llevarlo a cabo, lo que se convierte en un factor de riesgo, en particular para esta población que se encuentre en zonas aisladas y/o marginadas.

Por lo que se hace necesaria su identificación a fin de dar respuesta adecuada a sus necesidades educativas especiales, de aquí que la evaluación en contextos escolares sea fundamental, ya que proporciona un panorama general de las necesidades educativas especiales de los menores y que en muchas ocasiones pasan desapercibidas. Al no ser atendidas dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos, por ello, la relevancia de focalizar la atención en los niños desde el primer ciclo de primaria, ya que este periodo se

considera crítico, por ser el momento en el que se establecen los cimientos de la educación básica, se desarrollarán conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas y hábitos que les permitirán desenvolverse en los grados escolares posteriores. De acuerdo con Benito (2004) al iniciar la detección de los niños con aptitudes sobresalientes a edades tempranas (4 y 8 años) se tiene la oportunidad de diseñar e instrumentar programas de atención para encauzar de forma adecuada sus potenciales y satisfacer sus necesidades escolares, sociales, familiares e individuales.

De ahí la importancia del presente estudio al identificar a edades tempranas a niños con aptitudes sobresalientes, con el propósito de instrumentar un modelo integral de atención para enriquecer su aprendizaje y brindarles herramientas para el resto de su educación (Romero, 2008). Sobre todo porque si los niños con estas aptitudes no reciben una atención educativa a sus necesidades específicas pueden presentar dificultades de aprendizaje o de comportamiento (Blanco, Ríos & Benavides, 2004). En este sentido se plantea este proceso de identificación a partir del modelo riesgo/resiliencia con base en un enfoque ecológico (Acle, 2012a), el cual permite comprender, detectar y atender al niño sobresaliente a partir del conocimiento de sus interacciones con los contextos en los que se encuentra inmerso como es la familia, escuela, y comunidad.

Así mismo, este enfoque favorece una intervención integral, que no sólo se dirige al individuo sino también considera sus contextos más cercanos familia y escuela, en los que los padres y docentes son los actores principales quienes a través de un trabajo colaborativo con el profesional de psicología les promoverán mejores oportunidades de educación, con el propósito de favorecer el desarrollo de sus capacidades. Bajo este supuesto, la presente investigación se basa en la identificación de niños con aptitudes sobresalientes del primer ciclo de primaria, su caracterización y la identificación de los factores de riesgo/protección en el nivel personal, familiar, escolar y comunitario, con el fin de diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento cognitivo y creativo que favorezca la atención oportuna de las necesidades educativas de estos niños y a la vez promueva conductas resilientes que les permitan hacer frente a la adversidad.

La organización de este texto se estructuró de la siguiente manera, en un primer momento se aborda la temática de educación especial, sus antecedentes históricos, la educación especial en México, sus categorías de atención, los antecedentes históricos de la atención del niño con aptitudes sobresalientes, la situación actual, su comprensión desde un enfoque ecológico riesgo/resiliencia, así como la evaluación e intervención bajo esta perspectiva. Se describe el método empleado para la identificación de los niños con aptitud sobresaliente, el diseño del programa de intervención, los resultados alcanzados y la validación social de la aplicación del modelo ecológico riesgo/resiliencia a través del programa de enriquecimiento cognitivo y creativo propuesto.

Educación especial

Este campo específico de la educación surge ante la presencia de las diferencias individuales que se manifiestan desde la niñez, en el momento en que el niño debe aprender todo aquello que la sociedad señala que debe ser aprendido en las escuelas. El término diferencia se refiere a una marcada discrepancia en la ejecución de cualquier tipo de tarea en relación con la de la mayoría, lo cual, se relaciona y establece a partir de lo que se considera aceptado o no en un determinado contexto cultural y social (Acle, 2006). Esta área de educación ha evolucionado a través de diferentes sucesos históricos que permiten conocer su origen desde sus inicios hasta la fecha con las prácticas asociadas a la integración escolar.

Antecedentes históricos de la educación especial

Desde principios de la humanidad las personas con alguna necesidad educativa o alteración manifiesta fueron excluidas, rechazadas y relegadas por parte de los miembros de su grupo social, en el que se les ha conceptualizado como personas poseídas por el demonio o influidas y dominadas por aspectos astrológicos, por citar algunas de las múltiples concepciones que se les ha dado a través de la historia, las cuales se relacionan con la forma en que se entendían en cada época las diferencias. Estos sucesos o circunstancias fundamentaron la evolución histórica de la educación en general y de la educación especial en particular (Arnaiz, 2003).

En la época de los antiguos griegos, romanos y chinos se abandonaban en las laderas a los niños con deficiencia para que feneciesen, o eran utilizados como bufones de los emperadores; o se practicaba el infanticidio, hecho frecuente e incluso aceptable. Con el desarrollo del cristianismo y con base en su postulado de que todos “son hijos de Dios”, el trato para estas personas comenzó a humanizarse y fueron cuidados en monasterios y asilos. Sin embargo, la descripción de la discapacidad era mal interpretada y daba lugar a ciertas supersticiones, en las que se creía o bien que se encontraban poseídos o endemoniados y/o se suponía que eran “seres divinos”, razón por la cual gozaban

de ciertos privilegios que les permitían movilizarse libremente en la sociedad sin que se les molestase (Arnaiz, 2003).

Posteriormente en la época de la Edad Media comenzaron a surgir intentos aislados de brindar atención principalmente por las órdenes religiosas, pero, no produjo mejoras debido a la falta de un diagnóstico adecuado y a la falsa idea que se mantenía respecto a la imposibilidad de educarlos, la mayoría de los niños con discapacidades fueron tratados como locos e internados en instituciones en las que sólo se les proporcionaba una atención médico-asistencial, si no es que eran abandonados. Los primeros pasos de la Educación Especial como área específica tienen lugar con los avances significativos de la medicina a mediados del siglo XVIII y XIX a través de las aportaciones de personajes tales como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) y Séguin (1812-1880), también se destacan figuras como Pestalozzi (1746-1827) y Fröebel (1782-1858) quienes proporcionaron un gran apogeo a la educación de los niños “normales y anormales” (Arnaiz, 2003;Gargiulo, 2012).

Todas estas contribuciones favorecieron el inicio de la educación de las personas con alguna discapacidad, lo que dio paso a la institucionalización. Un hecho relevante que se originó en el contexto europeo y en América del Norte a finales del siglo XIX y principios del XX fue la obligatoriedad de la enseñanza, lo cual repercutió en la educación especial, al surgir la necesidad de crear numerosas escuelas que admitieran al elevado número de alumnos que comenzaban a acudir a ellas, por lo cual, niños con alguna discapacidad, que tradicionalmente habían estado en sus casas o en asilos, pasaron a recibir enseñanza junto a los demás niños de su entorno (Arnaiz, 2003).

Entre otras aportaciones se encuentran las de Binet y Simón en 1905, quienes introducen un modelo psicopedagógico en el estudio de las personas con discapacidad, al crear una prueba psicológica que tenía como finalidad descubrir desde los primeros años de vida a aquellos individuos que se les consideraba como demasiado limitados para seguir en la educación ordinaria, lo cual favoreció la clasificación y la etiquetación de las personas sea cual fuere la dimensión de su inteligencia, también reforzó la separación médica ya existente

entre lo normal y lo patológico, al clasificar a las personas como normales y anormales (Blanco,2001).

Se puede concluir que la educación especial ha pasado de la segregación total a la aceptación e integración educativa y social que se promovió con la Declaración de Salamanca en 1994, en la que se reconoció la necesidad de impartir instrucción a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común y promover la gestión de programas educativos que se adaptaran a las necesidades de los niños. Es importante resaltar que estos acontecimientos han incidido en la organización de la educación especial en nuestro país.

Educación especial en México

En el país la modalidad de atención de las personas con discapacidad se ha modificado de acuerdo al desarrollo del campo de educación especial con la finalidad de atender las necesidades educativas que presenta esta población y promover mejores oportunidades de educación. Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003) señalaron que en el país la atención de las personas con deficiencias sensoriales, físicas o intelectuales se consideró una actividad filantrópica hasta la Reforma del Estado en 1857, época en la que surgieron las instituciones especiales de educación, periodo presidencial de Benito Juárez quien asumió la responsabilidad de la salud y la educación de estas personas con un enfoque médico. En 1867 se fundó la escuela nacional para sordos y en 1870 la escuela nacional de ciegos y desde este momento el gobierno empezó esforzarse para proporcionar atención a las personas con problemas físicos e intelectuales.

En 1932 surge el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar que se constituía por tres áreas; 1) previsión social; 2) orientación profesional; y, 3) escuelas especiales incorporadas a la Secretaria de Educación Pública (SEP) con la finalidad de ofrecer educación a los niños con dificultades físicas y mentales acordes a sus necesidades y aptitudes. El período de 1933 a 1938 se caracterizó por la proliferación de escuelas especiales, institutos de atención y la formación de maestros especialistas y el de 1959 a 1966 por la fundación de la escuela primara

de perfeccionamiento para niños con problemas de aprendizaje en Veracruz. A finales de 1970 por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema de educación especial y la formación de maestros especialistas.

A partir de este último suceso, el servicio de educación especial comienza a prestar atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. En la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002):

- 1) Indispensables: se encontraban los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacidades de Educación Especial que funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños y jóvenes con discapacidad. Esta modalidad también incluía a los grupos integrados B, para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos que existían en las escuelas primarias regulares.
- 2) Complementarios se constituían por los Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A, los cuales prestaban apoyo a los alumnos inscritos en educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta, además se incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Otros centros que prestaban los servicios de evaluación y canalización de los niños eran los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), a fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgen los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). También la Dirección General de Educación Preescolar estaba organizada en estas dos modalidades y contaba con los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) para la atención y canalización de los niños (SEP, 2002), así el sistema educativo se dividió en dos subsistemas el regular y el especial.

Posteriormente, se realizaron cambios en la forma de atención como respuesta a políticas internacionales emanadas en la Declaración de Salamanca (1994), a partir de la cual se introduce el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que hace referencia a aquel niño que en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, requiere incorporarse a un proceso educativo con mayores apoyos y/o recursos diferentes para que logren fines y objetivos educativos (SEP,2002). Así en 1993 como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se promulgó la Ley General de Educación en la que se estableció en el artículo 41 que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes, en la que se les atenderá de manera adecuada a sus propias condiciones y con equidad social. Además se indica que esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con NEE.

A partir de esto se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de éstos en la que se promovía la integración educativa. La reorganización de los servicios, tuvo como fin combatir la discriminación y atender a todos los niños en el mismo espacio, para proveerles las mismas oportunidades educativas. Los servicios indispensables de educación especial se transformaron con la finalidad de que promoviera la integración de los niños con NEE en una escuela regular, principalmente los que se asocian con una discapacidad, esto con el fin de dar una respuesta educativa a todos los alumnos sin importar sus características físicas o intelectuales (SEP, 2002). Esta reorganización ocurrió como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Reorientación de los servicios de educación especial

Servicio	Se transforman	Objetivo
Servicio indispensable de educación especial	Centros de Atención Múltiple (CAM)	Que haya distintos niveles de educación básica, con adaptaciones pertinentes a los planes y programas de estudios generales y la formación para el trabajo.
Servicios complementarios de educación especial	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	Promover la integración de niños con NEE a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.
Centros de orientación, evaluación y canalización (COEC) y Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE)	Unidades de Orientación al Público (UOP)	Brindar información y orientación a las familias y a los maestros acerca del proceso de integración educativa.
Centros de atención psicopedagógica de educación preescolar	Servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños	Promover la integración de niños con NEE a las aulas y escuelas de educación preescolar.

Nota: Adaptado de Educación Especial en México y América Latina, por Tec, Martín & Pérez, 2011, p. 17

Posteriormente, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoció la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad, cuyo principal objetivo era alcanzar la justicia educativa y la equidad (SEP, 2002). Para dar cumplimiento a los objetivos y metas en este programa, se instrumentó en el 2002 el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), con el objetivo de consolidar una cultura de integración y contribuir a la constitución de una sociedad incluyente en la cual todos los individuos tuvieran las mismas oportunidades de acceder a una vida digna (Tec, Martín & Pérez, 2011).

A la fecha el PNFEEIE es el responsable de promover las condiciones educativas para el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellos que presenten discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, mediante el fortalecimiento de la educación especial y de la educación inclusiva. Este programa a través del

fortalecimiento del proceso de educación inclusiva garantiza que los alumnos con necesidades educativas especiales, cursen la educación inicial y básica en aulas y escuelas regulares en las que reciban los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (SEP, 2002).

Actualmente la educación especial se convierte en una modalidad de atención de la educación básica cuyo enfoque es la educación inclusiva, el cual permite reconocer la variedad de sujetos y contextos inmersos en el ámbito escolar, plantea el reconocimiento de las diferencias y el respeto de la diversidad y considera la atención de alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas (Centro Digital de Recursos de Educación Especial [CDREE], 2012). Con la adopción del enfoque de educación inclusiva, las esferas de atención en educación especial se agruparon en necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, esto señala que todas las escuelas deben estar preparadas para atender las diferentes necesidades educativas de sus alumnos tengan o no discapacidad, la función de los servicios de educación especial, es apoyar al personal docente para realizar las adecuaciones pertinentes y atender dichas necesidades, con la finalidad de eliminar cualquier tipo de barrera para el aprendizaje y la participación social de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas (SEP,2002).

Definición de educación especial.

La conceptualización de educación especial ha sufrido transformaciones con base en el desarrollo científico de este campo, sin embargo, en nuestro país se encuentra llena de ambigüedades y confusiones en su interpretación, debido a que no está suficientemente claro cuándo un sujeto debe ser incluido en educación especial y cuándo no. Además que se le define por sus acciones o responsabilidades, por lo que se pierde de vista su carácter disciplinario y pareciera que las prácticas cotidianas construyen y reformulan la disciplina, delimitando el campo (Escobedo, Zorrilla, Alcántara & Rueda, 2003).

Sánchez (1994) define la educación especial como el conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas y sociales,

destinado a optimizar las posibilidades de personas con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales que no pueden acceder a la educación de la misma manera que la mayoría. Asimismo, es percibida como una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación, parcial o general, en su desarrollo debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta (Sánchez, Cantón & Sevilla, 1997).

Por su parte, Sánchez et al. (2003) indicaron que el campo de educación especial es “un conjunto de sectores que, desde un enfoque interdisciplinario, procuran buscar diversas soluciones a los problemas de aprendizaje y adaptación que presentan los sujetos afectados por una o varias deficiencias...a través de tratamientos específicos” (p.377). Sin embargo, de acuerdo con Gargiulo (2012) “la educación especial es requerida sólo si las necesidades de los niños son tales que los limitan para integrarse en programas de educación general, a partir de lo cual define a la educación especial como un programa instruccional diseñado para satisfacer las necesidades únicas de aprendizaje de los individuos, que podrían necesitar el uso de materiales, equipos, servicios y/o estrategias de enseñanza especializados” (p. 9).

Por tanto, la educación especial de acuerdo Sánchez y Torres (2002) se entiende como un “apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan por diversas razones, necesidades educativas especiales” (p.36). Es importante señalar que no hay un consenso con la definición de educación especial, no obstante, la mayoría de las conceptualizaciones coinciden en que se trata de una instrucción que se otorga a sujetos con necesidades educativas especiales para favorecer la optimización de su desarrollo e integración a programas regulares de educación fundamentada en el principio de “educación para todos”. Se apoya en diversos paradigmas teóricos, utiliza métodos y técnicas

variadas para el diagnóstico e intervención lo que la convierte en una disciplina multiparadigmática, multidimensional y multidisciplinaria (Acle, 2006).

Por lo cual este servicio de educación se destina principalmente a aquellas personas que no pueden acceder de la misma manera que la mayoría, al conocimiento y a las competencias sociales que benefician su desarrollo y participación en la sociedad en la que viven, las diferencias que presentan de acuerdo con Gargiulo (2012) pueden deberse a características físicas, sensoriales, cognitivas, conductuales e incluso culturales de los individuos, las cuales serán consideradas acorde al contexto en el que se identifiquen las diferencias de atención derivado de las nociones políticas de educación de cada país.

Categorías de atención en educación especial.

La población que requiere de educación especial es diversa, en función de sus necesidades y características, sin embargo los cambios que se han dado con base en la concepción del término discapacidad y el aprendizaje humano, han suscitado nuevos conceptos y enfoques de intervención en el área (Anaya, 2012), en la actualidad el campo de educación especial considera a una gran variedad de personas cuyas características es necesario diferenciar para brindarles una adecuada atención, no sólo correctiva, sino preventiva (Egea & Sarabia, 2001). Así se hace necesaria la realización de un diagnóstico diferencial para determinar las distintas necesidades educativas de los usuarios, sin embargo para hacerlo, es indispensable la categorización de éstas.

La clasificación por medio de categorías ha sido un elemento polémico debido a que ha llevado a la etiquetación de las personas con discapacidad, lo que es un problema que inquieta a profesionales, investigadores y políticos, sin embargo, la raíz de ello y las críticas hacia la educación especial pueden haberse originado por el inadecuado estado del arte respecto a los diagnósticos diferenciales (Adelman y Taylor, 1994). Por ello la categorización debe involucrar variables de la persona y ambientales, puesto que clasificar no es etiquetar, es una manera de entender una problemática, guiar la intervención y satisfacer las necesidades de las personas, es un eje rector para trabajar, sin embargo, de

acuerdo con Acle (2006) el problema de clasificar a los individuos dentro de categorías es un tema controversial.

La categorización es una práctica profesional necesaria que permite identificar las características diferenciales que presentan los individuos, lo que a su vez oriente una intervención, lo importante es reducir los efectos negativos que conlleva el diagnóstico como puede ser la estigmatización de las personas o la respuesta negativa de la sociedad (Martínez, 2006). Una categoría no es más que un nivel asignado a los individuos que comparten características en común y la determinación de las categorías de atención en educación especial son establecidas acordes con los lineamientos federales de cada país, sin omitir los acuerdos internacionales existentes Gargiulo (2012).

En el campo de la educación especial a nivel mundial han sido y se consideran las siguientes categorías; discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje, problemas visuales, problemas de inadaptación social, múltiple invalidez, problemas de lenguaje, problemas auditivos, problemas físicos y de salud, personas sobresalientes y autismo (Acle, 2006). En Estados Unidos de América (EUA), La ley de Educación para Individuos con Discapacidad (IDEA, 1997 como se citó en Gargiulo, 2012), considera 13 categorías de trabajo que son: 1) autismo; 2) sordera-ceguera; 3) impedimentos auditivos; 4) discapacidad intelectual; 5) discapacidad múltiple; 6) problemas ortopédicos; 7) problemas de salud; 8) problemas emocionales; 9) problemas de aprendizaje; 10) problemas de habla y lenguaje; 11) lesiones cerebrales; 12) impedimentos visuales; y ,13) retraso en el desarrollo.

Gargiulo (2012) estableció nueve categorías de trabajo dentro de la educación especial que son; 1) discapacidad intelectual; 2) problemas de aprendizaje; 3) problemas emocionales y de conducta; 4) sobresalientes y con talentos; 5) problemas de habla y del lenguaje; 6) deficiencia auditiva; 7) deficiencia visual; 8) autismo; y, 9) problemas físicos y de salud. Además indicó que dentro de estas categorías se encuentran grupos heterogéneos de trabajo, por lo cual es esencial trabajar con base en un enfoque ecológico debido a que

permite comprender las interacciones del individuo con los contextos en los que se desenvuelve.

En México la SEP actualmente considera las siguientes categorías como foco de atención de la Educación Especial (PNFEEIE, 2012): a) discapacidad mental; b) discapacidad auditiva; c) discapacidad visual; d) discapacidad motriz; e) discapacidad psicosocial o mental; y, f) discapacidad múltiple, además establece la existencia de otras condiciones que aunque no las considera propias de una discapacidad, si las retoma como condiciones discapacitantes para desempeñarse en distintos ámbitos de la vida diaria dentro de las cuales se encuentran: g) trastornos generalizados del desarrollo; h) Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-TDAH); e, i) aptitudes sobresalientes .

El establecimiento de éstas categorías se fundamenta en la organización del sistema de educación en cada país, por ello, estas pueden diferir en nombre e incluso en su reconocimiento como categoría de atención (López-Torrijo, 2009). No obstante, tanto en Estados Unidos como en México se incluyen a las aptitudes sobresalientes como una categoría dentro del servicio de educación especial; históricamente la sociedad ha puesto mayor énfasis en brindar atención a personas con discapacidad; se han focalizado esfuerzos en el déficit más que en las características de aptitud sobresaliente, en consecuencia una mayor proporción de la población que presenta discapacidad recibe atención en servicios de educación especial y una mínima proporción de alumnos se ubica en programas para niños con aptitudes sobresalientes (Valadez, Betancourt & Zavala, 2012).

Se consideró la inclusión de esta categoría dentro del campo de atención de la educación especial porque de alguna forma estos niños difieren de la norma, ya sea por su habilidad intelectual general, habilidades académicas específicas, creatividad, aptitudes artísticas, etc., que requieren modificaciones del currículo escolar para desarrollar al máximo su potencial, encausarlo y no desperdiciarlo (Romero, 2008; Tec et al., 2011). Aunque en varios países de Latinoamérica se cuenta con una legislación respecto de la obligatoriedad de la atención de los niños con aptitudes sobresalientes ,como es el caso de nuestro país, no existe una

política educativa que favorezca la detección y atención de esta población, por lo que probablemente una cantidad importante de estos niños sobre todo de aquellos que viven en zonas marginadas no cuentan con oportunidades reales de acceder a programas educativos que les permitan desarrollar sus potencialidades (Valadez et al., 2012).

Aptitudes sobresalientes

El interés y preocupación sobre la educación de los niños con aptitudes sobresalientes no es algo nuevo; sin embargo, sí lo es con respecto a la esencia de su conocimiento y adecuadas formas de la educación (Tec et al., 2011). El interés en el estudio y la atención educativa de esta categoría ha pasado por distintos períodos que reflejan la importancia de dar respuesta a las necesidades de esta población. Se observa que en México se ha buscado brindarles atención y se reconoce que estos niños presentan necesidades especiales, por lo que se hace prioritaria su identificación con la finalidad de dar respuestas a las necesidades individuales, familiares, escolares y sociales, en particular si se trata de niños que habitan en zonas de alta marginación.

Antecedentes históricos

En México el interés sobre los niños con aptitudes sobresalientes se da por primera vez a partir de la década de los 80's como parte de un programa sexenal gubernamental dentro del Programa Educativo Nacional, por lo cual, surge el programa denominado Capacidad y Aptitud Sobresaliente (CAS), en el cual se promovía la identificación y estimulación de la capacidad de forma aislada, fue dirigido a alumnos de tercero a sexto grado de educación primaria. A partir de 1980 la DGEE expide un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, en el que se enfatiza el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación y se reconoce, entre los diversos grupos de atención a los niños con aptitudes sobresalientes (SEP, 1994).

En 1991 se inicia la aplicación de un programa de intervención para niños con aptitudes sobresalientes en el nivel de preescolar como proyecto de

investigación de la SEP, basado en el Modelo Triádico de Renzulli, posteriormente fue enriquecido por el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor, con el que se pretendía no sólo favorecer los talentos académicos, sino también aspectos como el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y la comunicación; al partir siempre de los intereses y necesidades del niño. La SEP sugirió que este modelo se instrumentara en todo el país; sin embargo, no se logró completamente por diversas razones, entre ellas la falta de interés de cada estado; el proyecto desapareció y en consecuencia la atención a estos alumnos (SEP, 2006).

Esto se puede explicar en parte por que el personal que conformaba el programa CAS de algunas entidades del país pasó a constituir las USAER, lo que ocasionó que los alumnos con aptitudes sobresalientes dejaran de recibir el servicio, debido a que la atención se priorizaba hacia los alumnos con NEE asociadas con alguna discapacidad. En el año 2003, la Subsecretaria de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, por medio del PNFEIE, se planteó la elaboración de un modelo de atención educativa dirigida a alumnos con aptitudes sobresalientes, por lo cual, se puso en marcha el proyecto de investigación e innovación titulado “Una propuesta de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes” durante el periodo escolar 2002-2003 (SEP, 2006).

El objetivo de este proyecto de investigación fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa que considerara las características de los alumnos con aptitudes sobresalientes, así como las del contexto escolar para favorecer el desarrollo integral de los alumnos. El proyecto se llevó a cabo en tres fases; 1) diagnóstico; 2) diseño de la propuesta de intervención educativa; e, 3) implementación y evaluación: en la primera fase se realizó un diagnóstico nacional para conocer el panorama bajo el cual los alumnos con aptitudes sobresalientes eran atendidos, a partir de los resultados obtenidos se identificó, entre otras cosas, la necesidad de capacitar, actualizar y asesorar a los maestros de educación regular y educación especial en cuanto a la atención

que requieren estos alumnos. De ahí la importancia de diseñar una propuesta de actualización para los profesores (SEP, 2006).

En la fase de diseño se definió la propuesta de intervención educativa y de actualización en su primera versión, previa a la definitiva en la que se expone el resultado de un proceso de pilotaje realizado durante los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006 en 60 escuelas de 13 entidades federativas. La tercera fase consistió en la puesta en marcha de ambas propuestas; la de intervención educativa y la referente a la actualización. Durante la instrumentación del proyecto, cada entidad en la que se aplicó, se realizó una evaluación detallada de los procesos, técnicas e instrumentos utilizados en cada una de las fases. Las evaluaciones permitieron recuperar las experiencias, aportaciones y observaciones realizadas por el personal docente que participaba en el trabajo y contribuyeron en la construcción del proyecto de intervención educativa, sin embargo, aún no se documentan los resultados del desarrollo de esta estrategia (SEP,2006).

Posteriormente, en el año 2007 por parte del Gobierno del Distrito Federal, se establece el programa de Niños Talento, con el objetivo de lograr que todos los niños sobresalientes tuvieran acceso a una formación integral, a través de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y/o deportivas. Los requisitos para ingresar al programa son: 1) tener de 6 a 15 años de edad; 2) habitar en el Distrito Federal; y, 3) estar inscrito en escuelas públicas en el Distrito Federal 4) tener un promedio mínimo de 9:0 (El Portal Ciudadano del Gobierno del Distrito Federal, 2012). Como se puede observar la identificación en este programa está basada en una sola variable: las calificaciones del alumno, lo que hace que resulte restrictivo, debido a que los alumnos con aptitudes sobresalientes pueden mostrar otras habilidades no necesariamente vinculadas al promedio, las cuales se deben tomar en cuenta para su identificación.

En el cuarto informe de labores de la SEP (2010) se indicó que del año de 1997 a 2009 cayó en un 68.5% la atención de los niños con aptitudes sobresalientes, al pasar de 9300 a 2800 niños, de acuerdo con el PFEEIE (SEP, 2002) antes del 2006 el Sistema Educativo Mexicano atendía a menos del 1% de

las personas que presentaban aptitudes sobresalientes, pues era difícil detectarlos. No obstante, el número de estudiantes atendidos se ha incrementado en los siguientes años como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Alumnos identificados con aptitudes sobresalientes del año 2007 al 2012

Ciclo escolar	Número de alumnos atendidos
2007-2008	11, 521
2009-2010	123,212
2010-2011	165,865
2011-2012	144,111

Nota: Recuperado de SEP (2011) y PNFEEIE (2012)

El incremento en la atención se ha derivado del reconocimiento de la aptitud sobresaliente como categoría de educación especial así como de las pautas que se han generado para atender a esta población, sin embargo a pesar de este aumento, se estima que existe una alta incidencia en la población de educación básica que presenta aptitud sobresaliente y que no es identificada debido a que las escuelas no cuentan con el apoyo de educación especial y en las que se dispone de este servicio muchas veces los menores pasan desapercibidos por la falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de éste. De hecho se observa que no existe claridad respecto a la labor del área de educación especial dentro de los sistemas estatales de educación, en la forma de identificación de los niños con NEE, además la falta de recursos financieros y humanos, entre otros aspectos dificultan no sólo la identificación y atención del niño con aptitud sobresaliente sino de las demás categorías de educación especial (PNFEEIE, 2002).

Así encontramos que la conceptualización de esta categoría, las pautas para la identificación y evaluación no son suficientemente claras, lo que genera confusiones, desconocimiento sobre la atención por la carencia de lineamientos y normas que orienten la práctica educativa de los profesionales implicados (SEP,2006). Aún faltan muchos aspectos por trabajar con los niños con aptitudes

sobresalientes en México. En este sentido, el psicólogo juega un papel importante que debe desarrollar con una actitud ética y un ejercicio responsable de su quehacer profesional para promover o mejorar positivamente el desarrollo óptimo y el sentido de bienestar de estos estudiantes, con la aplicación de las competencias en análisis, diseño, evaluación, intervención e investigación.

Su tarea no sólo será la detección de sus necesidades educativas sino también la de, brindar apoyo y orientación psicopedagógica a los alumnos, padres de familia y profesores con la finalidad de favorecer su desarrollo integral, para ello se debe trabajar en equipo y de forma colaborativa. Por ejemplo, eliminar los mitos arraigados y expectativas equivocadas prevalecientes respecto al desarrollo intelectual y afectivo de estos niños que pueden conducir a un manejo inadecuado que repercute negativamente en su desarrollo (Patton, Payne J., Kauffman, Brown & Payne, R, 1995).

Definición de la categoría

Los términos que se han utilizado para referirse a estos niños son diversos en Latinoamérica los más empleados son talentoso, sobresaliente, sobredotado, superdotado, niño con altas capacidades o aptitudes sobresalientes (Tec et al., 2011). La conceptualización del niño sobresaliente ha evolucionado a la par del término de inteligencia y actualmente se concibe que la inteligencia, no es un atributo unidimensional, sino la configuración de diferentes factores o rasgos que interactúan positivamente entre sí unos propios del niño y otros externos a él. (Blanco, 2001).

Gargiulo (2012) considera que esta categoría hace referencia a las personas quienes poseen habilidades y talentos que pueden ser demostrados, o tener el potencial para ser desarrollado en altos niveles de excepcionalidad. En México, el PFEEIE (2012) define la aptitud sobresaliente “en relación con aquellos individuos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz, en este sentido se consideran cinco las aptitudes sobresalientes que se han planteado en

el trabajo en las escuelas de México: intelectuales, creativas, socio afectivas, psicomotrices y artísticas” (p.16).

En el presente trabajo se considera al niño sobresaliente como resultado de las múltiples interacciones recíprocas entre individuos y ambiente, donde ellos son parte de un gran esquema social en el que influyen y son influenciados por diversos factores y contextos en los que interactúan (Bronfenbrenner, 1987). Se retoma el concepto teórico multidimensional de Mönks (1992) que se basa en el Modelo de Interdependencia Trídica, en el que se reconoce la importancia de los rasgos detectados anteriormente por Renzulli (1978); a) habilidades intelectuales por encima del promedio; b) compromiso con la tarea; y, c) creatividad que proporcionan elementos medibles para la identificación de los niños, pero el autor amplía en su modelo la naturaleza interactiva del desarrollo humano y la interacción dinámica de los procesos de desarrollo, por lo que, añade la importancia de la escuela, compañeros y familia en el desarrollo del niño con aptitudes sobresalientes (Blanco,2001).

Prevalencia

El número de niños identificados con aptitudes sobresalientes depende de la conceptualización que se tiene como base para su identificación, así como del criterio conceptual que se considera para caracterizar a estos alumnos, la cual es diversa para cada uno de los países, por lo que existe variabilidad en las estadísticas respecto a esta categoría en la que se puede encontrar sobre o subvaloradas, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Estadísticas de niños identificados con aptitudes sobresalientes

Autor	Prevalencia	País
Valadez, Betancourt y Zavala (2012)	3 al 10 % de la población escolar	México
PFEEIE (2012)	25 % de la población atendida en el área de educación especial	México
Zacatelco (2005)	7% en un grupo de 4° a 6° de primaria de una zona marginada.	Delegación Iztapalapa
Zavala (2004)	6 al 10% de alumnos de primaria.	Distrito Federal
Asociación de padres de niños dotados de Puerto Rico (2004)	Existen del 2% y 2.4% de niños con aptitudes sobresalientes	América Latina y el Caribe
Jiménez, Artilles, Ramírez y Álvarez (2004)	2.04 % en escuelas primarias	España
Gargiulo (2012)	6% de la población en edad escolar	Estados Unidos
Renzulli y Reis (1997, como se citó en Gargiulo, 2012).	10 al 15% de la población escolar	Estados Unidos

Como se puede observar la prevalencia de alumnos con aptitudes sobresalientes varía de un 2% a un 25% según se considere a una población en específico o a la población escolar total, lo que denota un alto número de niños con aptitudes sobresalientes, en el caso de México los estudios muestran un elevado porcentaje de la población que pasa desapercibida en las escuelas, de ahí que se considere como un grupo vulnerable, al no ser identificados y al vivir en condiciones que limitan o dificultan el despliegue de su potencial (Llobet, 2005). Por ello, como ya se señaló es fundamental identificar, evaluar e intervenir con esta población para brindar atención oportuna, ya que de no hacerlo, se reduce todo su potencial intelectual y afectivo, quién a veces se refugia en hábitos de estudio inapropiados (Valadez et al., 2012).

Características

El alumno con aptitudes sobresalientes generalmente presenta una serie de características que permitirán su reconocimiento, aunque no se puede determinar un perfil único. Estas características se asemejan a las de los demás niños, pero se diferenciarán en el grado y la intensidad con la que se presentan (Gargiulo, 2012). A continuación se describen algunas de estas características.

Área cognitiva.

De acuerdo con Davis y Rimm (1989) los individuos con aptitudes sobresalientes ostentan habilidades cognitivas avanzadas, son intelectualmente capaces y aprenden a hablar con fluidez desde temprana edad, encontraron entre las características cognitivas un adecuado nivel de comprensión, habilidades superiores para la solución de problemas y facilidad para reconocer la relación causa-efecto. Asimismo, Shea y Bauer (2000) observaron que participan a temprana edad en actividades de lectura, escritura, matemáticas, música y expresiones artísticas, son capaces de retener y manipular grandes cantidades de información, su pensamiento es analítico, abstracto y actúan de forma intuitiva.

Es importante promover programas de intervención que incluyan el desarrollo de procesos valiosos de pensamiento que les permita descubrir cómo utilizar sus capacidades en una amplia diversidad de situaciones, así el desarrollo del pensamiento crítico de acuerdo con Gómez y Salamanca (2008) ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje dándole al estudiante la oportunidad de integrar las estrategias para retener y procesar la información que recibe diariamente y sea capaz de manejarla, pensarla y aplicarla en su vida, debido a que los estudiantes con aptitudes sobresalientes necesitan experiencias de aprendizaje que desafíen su pensamiento y oportunidades que les permitan ampliar y evaluar su propio aprendizaje, resolver problemas del mundo real y cultivar sus habilidades y destrezas (Dixon, Pratt, Vine, War, Williams, Hanchon & Shobe, 2004 como se citó en Cardozo & Prieto, 2009).

Área de lenguaje.

Presentan puntuaciones más elevadas en las evaluaciones de lenguaje expresivo y receptivo que sus pares. Guilford, Scheurle y Shonburn (1981) indican que estos individuos desarrollan habilidades del lenguaje receptivo, en memoria auditiva y lingüística, además logran utilizar reglas y estructuras del lenguaje más complejas y profundas para la comprensión y sintaxis verbal (Shea & Bauer, 2000).

Área social y emocional.

Terman (1924, como se citó en Blanco, 2001) realizó un estudio en el que observó que el grupo de niños con aptitudes sobresalientes era más ajustado afectiva y emocionalmente que el grupo control (niños que no presentaban características de aptitud sobresaliente) y otros estudios han evidenciado que tienden a ser felices y a agradar a sus compañeros; además son estables emocionalmente y autosuficientes. De acuerdo con Blanco (2001) “la aptitud social y la capacidad de interacción e influencia son observables a través de las siguientes conductas” (p.45):

- Capacidad para asumir las perspectivas de los otros.
- Elevado punto de razonamiento ético.
- Sensibilidad hacia las necesidades de los demás.
- Disfrute con la relación social.
- Elevada autoestima.
- Tendencia a influir sobre los demás y a dirigir actividades de grupo.
- Asumen responsabilidades más allá de lo esperado.
- Capacidad para resolver problemas de los demás.
- Tenacidad y persistencia en la búsqueda de metas y objetivos
- Audacia e iniciativa.
- Capacidad de tomar decisiones.
- Capacidad de absorber tensiones interpersonales.
- Motivación intrínseca (realizar algo por gusto) y a sobresalir.
- Humor elaborado pueden usar sarcasmo e ironía.

- Tienen a estar preocupados por conceptos del bien y del mal, lo correcto o lo incorrecto, la justicia y la injusticia.

Área educativa.

Estos niños exhiben recuerdos excepcionales y aprenden a un ritmo rápido, muestran una propensión a aprender si se les permite asimilar temas de interés a un ritmo desafiante, no se puede distinguir el trabajo del juego. Poseen un talento excepcional en una o más áreas académicas específicas. De acuerdo con Gargiulo (2012) un niño puede ser excepcional para las matemáticas sin que necesariamente lo tenga que ser en otra área Su aptitud académica se puede apreciar en los siguientes aspectos (Blanco, 2001):

- Buen rendimiento académico en la mayoría de ocasiones.
- Interés por adquirir nuevos conocimientos.
- Interés y apasionamiento por una o diversas áreas de investigación intelectual.
- Concentración rápida en temas de su interés.
- Persistencia en la realización de tareas emprendidas.
- Deseo de superación.
- Perfeccionismo en la ejecución del trabajo.
- Comprensión y aceptación de la autoridad, aunque sea crítico con ella.

Área de Creatividad.

Todos los niños son creativos, sin embargo, algunos son excepcionalmente creativos. Estos niños presentan ideas inusuales, poseen una gran imaginación (Gargiulo, 2012). En un estudio realizado por Torrance en 1993 con un grupo de personas creativas durante 30 años se identificaron los siguientes elementos que los caracterizan (Blanco, 2001):

- Deleite en pensamientos profundos.
- Tolerancia de los errores.
- Amor al propio trabajo.
- Metas claras.

- Goce con el propio trabajo.
- Estar bien por pertenecer a una minoría.
- Ser diferente.
- No sentirse realizado.
- Creer tener una misión que realizar.
- Tener el valor de ser creativo.

Cabe señalar que los niños con aptitudes sobresalientes por lo general: a) no manifestarán todas estas características; b) variarán con respecto a ellas; c) manifestarán estas características a edades diferentes (algunos a edad más temprana que otros); y d) tendrán conjuntos diferentes de estas características (Baska, 1989 como se citó en Sattler, 2003). En México se retoma la definición establecida por el PNFEIE (2012) basada en el modelo diferenciado de superdotación y talento de Gagné, en el que se resalta un grupo de cinco aptitudes o potenciales humanos: intelectual, creativa, socioafectiva, psicomotriz y artística debido a que estas áreas sobresalen por su interés en el ámbito educativo formal, asimismo destaca la influencia de la sociedad, la cultura y sus valores dominantes. Además es necesario que los alumnos reúnan condiciones personales tales como una motivación adecuada, ser perseverantes y tener un autoconcepto positivo (SEP, 2012).

Mitos y creencias referentes al niño con aptitudes sobresalientes

La temática del niño con aptitudes sobresalientes es un fenómeno tan controvertido en el que se generan dudas (Acereda, 2000), que en caso de no ser aclaradas, provocan una mayor confusión y se crean expectativas irreales e ideas poco acertadas acerca de lo que es y lo que implica la categoría de sobresalientes. Uno de los mitos más generales consiste en pensar en ellos como sujetos capaces de salir adelante por el simple hecho de ser sobresalientes, se tiende a ver sus características como un rasgo estable y en, cierta medida, heredado, de forma que puede hacer frente a todas las situaciones de vida sin necesidad de ayuda alguna (Tourón, Reyero & Fernández, 2009).

De esta creencia se derivan otros mitos, de acuerdo con Acereda (2000) los principales mitos fundamentados en una concepción errónea del niño sobresaliente son:

1. Sobresale en todas las áreas de desarrollo:

Se cree que debe mostrar una actitud escolar que refleje un equilibrio general, de manera que si observa algún indicio de conducta inmadura o de falta de atención y/o inadaptación, se descarta al individuo que la posee como posible candidato para pertenecer a la categoría de sobresaliente. Sin embargo, se ha encontrado que han sido identificados por sus docentes como posibles fracasos escolares solamente por no presentar la conducta distintiva de “buen estudiante” esperada en un aula.

2. Sobresale en todas las áreas del currículum escolar:

Este aspecto supondría que los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos que como primera condición sacan muy buenas calificaciones, sin tener en cuenta que el niño puede sobresalir en otras áreas diferentes no precisamente las académicas, no menos importante.

3. La característica de sobresaliente radica básicamente en tener un elevado CI: Como se ha descrito anteriormente el nivel de inteligencia es una característica de estos niños, pero no la única, se encuentra el alto compromiso con la tarea, la creatividad y factores contextuales que se interrelacionan con las características de estos menores.

4. El estudiante sobresaliente tiene éxito sin atención especial:

Todos los niños presentan fortalezas y limitaciones en una o más áreas; esta creencia ha conducido a pensar que ellos no requieren de una atención específica, sin embargo, requieren de ésta para favorecer el desarrollo de sus potencialidades.

Enfoques teóricos en el estudio de los alumnos con aptitudes sobresalientes

Existen muchas definiciones, teorías y modelos explicativos al fenómeno de las aptitudes sobresalientes, Mason y Mönks (1993) propusieron una categorización de cuatro grupos fundamentales, que permiten sistematizar y relacionar las conceptualizaciones existentes (Valadez et al., 2012):

Modelos de las capacidades.

Este modelo destaca el papel predominante de la inteligencia, se ha ubicado históricamente en los inicios por sistematizar la definición de las características de aptitud sobresaliente. El representante principal de esta aproximación es Terman (1925), quién acuñó el concepto de Coeficiente Intelectual (CI), percibe al alumno sobresaliente como aquél con un CI elevado. Sus primeras investigaciones asumían la teoría monolítica de la superdotación, al considerar que la inteligencia estaba determinada por la genética y que era relativamente estable en el tiempo. Sin embargo, casi al final de su vida admitió que las variables no cognitivas de la personalidad, como pueden ser los intereses y el entorno social, jugaban un papel preponderante en el rendimiento (Terman, 1959 como se citó en Valadez et al., 2012).

Los modelos de capacidades, al considerar la inteligencia como relativamente estable, tienen la ventaja de lograr realizar un diagnóstico temprano del sobresaliente, determinado sobre las bases de la medición psicométrica. No obstante, presentan la desventaja de concebir la aptitud sobresaliente como una característica personal, de tipo innato y la incapacidad de establecer puntos de corte entre el rendimiento normal y superior, cortes que resultan arbitrarios. Otros inconvenientes de esta propuesta son; la focalización en las capacidades intelectuales a pesar de que se ha reconocido la importante influencia de factores de las actitudes y personalidad, y, estar basados en instrumentos de medición de la inteligencia (en términos de CI), ya que esta medición se realice con base en la concepción de que esta característica es monolítica. (Valadez et al., 2012).

Modelos orientados al rendimiento.

Estos modelos reconocen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento como condición necesaria, pero no del todo suficiente para un alto rendimiento. Se conceptualiza al sobresaliente, como un perfil de características que se convierten en conductas de alto rendimiento en algún área determinada, en lugar de ser consideradas como una característica unitaria (Prieto, 1997). El surgimiento del Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978; 2000 como se citó en Valadez et al., 2012) promovió la eliminación del uso exclusivo de las pruebas de inteligencia como principal criterio de identificación de niños sobresalientes, para este autor los niños sobresalientes se identificaban con base en la presentación de tres características:

1. Habilidad por encima de la media, se define en dos maneras; habilidad general y habilidad específica (Valadez et al., 2012); la primera consiste en la “capacidad de procesar información, integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones y de desarrollar un pensamiento abstracto” (p.30). La segunda consiste en “la capacidad de adquirir conocimientos, patrones o habilidad para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida” (p. 30). Habilidades que representan la manera en que el individuo se expresa en situaciones de la vida real.
2. Creatividad, se refiere a un grupo de características entre las que se encuentran la originalidad del pensamiento, la riqueza de las ideas y la habilidad de dejar a un lado las convenciones y procedimientos establecidos.
3. Compromiso con la tarea, forma de motivación que caracteriza a las personas creativo-productivas. Renzulli (2000 como se citó en Valadez et al., 2012) consideró que este aspecto es uno de los elementos clave para la realización de las personas sobresalientes, ya que interviene en su habilidad para implicarse totalmente en un problema o tarea específica durante un amplio periodo de tiempo.

Una desventaja de este modelo radica en centrarse en los componentes anteriormente descritos para determinar comportamientos sobresalientes, lo cual, deja de lado la detección de aquellos niños sobresalientes con bajo rendimiento escolar, quienes no demuestran altos niveles de compromiso con la tarea y son desertores potenciales. Por ello se enfatiza la importancia de que la detección no ha de ser en un momento estático en la vida escolar del niño, sino un movimiento constante como en donde se dan diferentes circunstancias y opciones para acceder a los servicios de atención (Valadez et al., 2012).

Modelos cognitivos.

Estos modelos pretenden describir de forma cualitativa los procesos de la elaboración de la información; a los cuales no les interesa tanto el resultado como el proceso para conseguirlo. Un exponente de esta aproximación es Robert Sternberg, su modelo se fundamenta en la Teoría Triarquica de la inteligencia, quien indica que la inteligencia funciona en estrecha y compleja relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo; de este modo, intenta interrelacionar cognición y contexto (Valadez et al., 2012). Para Sternberg el individuo sobresaliente es aquel que posee la capacidad para encontrar soluciones nuevas ante un problema. Esta Teoría define la inteligencia mediante tres subcategorías o subteorías (Arco & Fernández, 2004);

- Subteoría componencial (nivel interno): Se refiere a los mecanismos mentales que subyacen en la inteligencia excepcional del procesamiento de la información, pretende relacionar la inteligencia y mundo interno.
- Subteoría experiencial (nivel experiencial): Se encarga de especificar el comportamiento de la inteligencia excepcional al enfrentarse a tareas nuevas que posteriormente se automatizan, existen dos aspectos del comportamiento del individuo que influyen en su potencial sobresaliente: capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas y para interiorizar lo aprendido y/o automatizar la información.
- Subteoría contextual (nivel aplicado): Especifica la clase de potencial de contenidos para conductas que pueden ser identificadas como

excepcionalmente inteligentes, en lo cual influyen variables contextuales, tales como la adaptación al ambiente, la selección del ambiente que mejor encaja con el contexto y la configuración o modelación del ambiente (p.358).

Sternberg (1981, como se citó en Arco & Fernández, 2004) distingue tres tipos de sobresalientes según el nivel predominante:

- a) Analítico: es aquel que posee extraordinaria capacidad para planificar estrategias, alto nivel intelectual en pruebas estandarizadas y buenos resultados académicos.
- b) Creativo: el individuo que tiene gran capacidad para producir nuevas ideas, reformular problemas y sintetizar de forma integral la información.
- c) Práctico: se refiere al individuo que posee gran capacidad para poner en acción sus habilidades en el mundo práctico.

Entre los límites del enfoque se señala la dificultad de la medición objetiva de los procesos cognitivos, sustituyéndolos por procesos diagnósticos experimentales que dan cuenta indirecta de procesos internos.

Modelos socioculturales.

Los teóricos de este enfoque aseveran que las características sobresalientes sólo pueden desarrollarse a través del intercambio favorable de los factores individuales y sociales, remarca la importancia de los factores tanto personales como sociales en la determinación y el reconocimiento de los sujetos sobresalientes. Mönks (1992) considera que el desarrollo del sobresaliente depende de los aspectos socioculturales y psicosociales.

Los modelos socioculturales marcaron una diferencia en relación con las concepciones sostenidas por los modelos anteriores, al enfatizar la importancia y la interacción del individuo en sus contextos como base para el desarrollo y la expresión de las capacidades personales, dentro de este enfoque se ubica el modelo ecológico.

Modelo ecológico de riesgo/resiliencia.

Este modelo asume una orientación constructorista al considerar que lo que cuenta para la conducta no es una supuesta realidad objetiva, sino la forma en que el ambiente es percibido por cada individuo en particular. Un fundamento básico del modelo es que el ser humano sólo puede ser entendido si, además de las características individuales, se considera el ambiente en que se desarrolla (Iglesias & Verde, 2009). Según, Bronfenbrenner (1987) el desarrollo humano ocurre a través de las interacciones que se establecen con el entorno en donde existen reglas que determinan la conducta final del individuo, es por ello que el comportamiento del niño en la escuela difiere del que muestra en el hogar o con su grupo de amigos. Los contextos que afectan a las personas no se analizan con referencia a variables lineales, que podrían tener una influencia independiente sobre la conducta, sino en términos de sistemas. Los sistemas son dinámicos, pueden modificarse y expandirse. Los individuos y el entorno se influyen, adaptan y ajustan mutuamente. Los sistemas a los que hace referencia este enfoque se describen a continuación (Bronfenbrenner, 1987):

- **Microsistema:** Es el entorno inmediato del niño, constituido por el patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que el niño vive en un ambiente determinado con características particulares.
- **Mesosistema:** Comprende la interrelación de dos o más ambientes en los que el niño participa activamente como la escuela, el vecindario, entre otros.
- **Exosistema:** Conformado por aquellos entornos en los que el niño no participa de forma activa pero en los cuales se producen hechos que influyen o afectan los ambientes en el que el individuo se desenvuelve.
- **Macrosistema:** Se constituye de los sistemas de menor orden que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, en conjunto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente dicha correspondencia.

Ante esta perspectiva ecológica Shea y Bauer (1991) identifican diversas ventajas entre las cuales destacan: a) un efecto positivo en el logro académico del niño; b) los padres comprenden las problemáticas de su hijo y los apoyan para superarlos; y, c) los maestros cuentan con alternativas para atender las dificultades al también ser apoyados por los padres en casa. Para comprender al niño sobresaliente, se requiere examinar simultáneamente la influencia de las interrelaciones que se dan en diversos contextos, desde el macro hasta el micro, y los procesos de adaptación empleados por ellos en los distintos escenarios en los que interactúan.

De este modelo ecológico se deriva el enfoque riesgo/resiliencia que al fundamentarlo en una aproximación ecosistémica, multidimensional y multinivel permitirá tanto evaluar cómo construir la resiliencia en los ambientes escolares y en el que se basa el presente estudio (Acle, 2012a). Este modelo hace énfasis en la identificación de factores protectores y de riesgo que se encuentran presentes en los diferentes contextos en los que interactúa el individuo, que en cierta medida afectan o influyen en los niños. Para Fraser y Bernard (2004, como se citó en Acle, 2012a) es necesario identificar estos factores en los principales sistemas que se interrelacionan con el individuo: a) las características biológicas y psicológicas; b) los factores familiares; y c) las condiciones ambientales en las que se incluyen principalmente a la escuela y las comunidades en las que los niños se desenvuelven.

El trabajo desde un modelo ecológico riesgo/resiliencia con niños que presentan aptitudes sobresalientes y viven en ambientes de marginación han demostrado su funcionalidad en la intervención, en el que además se promueve el trabajo colaborativo con padres y docentes, a partir del cual se evita el estancamiento de las potencialidades de estos niños por la falta de una atención oportuna, en las que se incluyen las investigaciones; de Chávez y Zacatelco (2012), Zacatelco, Hernández y Acle (2012) y Romero (2008).

Evaluación desde el enfoque riesgo/resiliencia

La evaluación es un recurso útil para detectar las NEE que presenta el niño y asimismo tomar decisiones bien fundamentadas para la intervención en la que se atiendan las dificultades de los individuos (Sattler, 2003). Los propósitos de la evaluación se describen en la tabla 4.

Tabla 4

Tipos de evaluación de acuerdo con su propósito de aplicación (Sattler, 2003)

Tipos de evaluación	Objetivo
Exploratoria	Es una valoración relativamente breve, cuya finalidad es identificar a quien: a) Reúne los requisitos de idoneidad para ciertos programas. b) Padece algún trastorno o discapacidad que necesita algún tipo de intervención. c) Necesita una valoración más completa.
Focal o para la resolución de problemas	Es una valoración detallada que se realiza de una determinada área del funcionamiento.
Diagnóstico	Es una valoración detallada de las fortalezas y debilidades de un niño en diversas áreas tales como el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social que ayuda a determinar qué necesidades presenta el individuo y permite sugerir ubicaciones e intervenciones.
Asesoría y rehabilitación	Es similar a una de clasificación o ubicación, salvo por el énfasis que aquella pone en las capacidades que tiene el niño para adaptarse y cumplir adecuadamente con sus responsabilidades cotidianas.
Valorar el progreso	Se enfoca en el progreso diario, semanal, mensual o anual del niño, es utilizada para evaluar las modificaciones en el desarrollo y las habilidades del menor y para valorar la eficacia de los procedimientos de intervención.

La evaluación infantil debe ser múltiple e integrada, el psicólogo educativo no sólo se centra en evaluar a un sujeto en desarrollo, sino también los contextos en los que éste se desenvuelve, las acciones que el contexto ejerce sobre él, y las de educación (o tratamiento) que los adultos realizan de forma explícita o implícita y/o de forma directa o indirecta (Forns, 1993). La evaluación desde un enfoque riesgo/resiliencia hace énfasis en la importancia de una evaluación multidimensional y dinámica, que proporcione un panorama general de todas las variables que interactúan y tiene como meta el análisis de las relaciones entre las expectativas del ambiente y los individuos (Adelman & Taylor, 1994; Swartz & Martin, 1997).

Murray y Wiener (2003, como se citó en Acle, 2012a) indicaron que la evaluación desde este modelo ecológico riesgo/resiliencia proporciona la base para estudiar el impacto que tienen las experiencias individuales, escolares, sociales y contextuales en los éxitos que los niños con aptitudes sobresalientes o con otras necesidades educativas muestran a largo plazo, además favorece la comprensión de cómo influyen los factores de riesgo y protección durante la vida de los niños con requerimientos especiales, lo cual provee tanto a los investigadores como a quienes ejercen la práctica, la evidencia científica necesaria para instrumentar programas apropiados de intervención y prevención que benefician a los alumnos con NEE a fin de disminuir los factores de riesgo e incrementar los protectores (Acle, 2012a). Los componentes a considerar en la evaluación desde el modelo ecológico riesgo/ resiliencia son:

1) Factores de riesgo

El empleo del término de riesgo ha sido principalmente retomado de un modelo salud–enfermedad y se encuentra vinculado, en particular, con resultados adversos. Fraser (2004) establece el riesgo como una combinación de un conjunto de aspectos que incrementan la posibilidad de empezar trastornos de diversos grados o que se mantengan en el tiempo cierta clase de problemas. Goldstein y Brooks (2006, como se citó en Acle, 2012a) mencionan que los niños que desde edades tempranas han vivido en contextos vulnerables se han enfrentado a una

amplia variedad de riesgos, como la pobreza, bajo peso al nacer, edad de la madre, bajo ingreso socioeconómico y/ o bajos niveles educativos, entre otros. Actualmente existe un mayor acuerdo entre los investigadores respecto a la definición de términos clave referentes a los factores de riesgo, dentro de los cuales se encuentran los siguientes (O'Dougherty & Masten, 2006, como se citó en Acle, 2012a):

- Riesgo: Se refiere a una probabilidad alta de que se presente un resultado no deseable.
- Factor de riesgo: Es una característica de un grupo de individuos o de su situación que predice un resultado negativo en un aspecto específico.
- Riesgo acumulado: El riesgo se incrementa porque: a) existen múltiples factores de riesgo; b) un mismo factor de riesgo se presenta en múltiples ocasiones; o, c) porque la acumulación de factores conduce a la adversidad.
- Riesgo proximal: Es aquel que es experimentado de forma directa por el individuo.
- Riesgo distal: Es aquel que se encuentra en el contexto ecológico del niño pero que es mediado por procesos proximales (p.33).

Entre los estudiantes sobresalientes en riesgo se incluye a aquellos que son culturalmente diversos, poseen excepcionalidades múltiples y viven en zonas altamente marginadas, debido a que, son vulnerables al riesgo de una exclusión educativa adecuada para estimular y encauzar de forma apropiada sus potencialidades (Chávez, 2008;Hernández, 2009; Romero,2008). La identificación de los factores de riesgo tales como: las condiciones socioeconómicas de la familia, la zona en la que habitan, las expectativas de los docentes que no siempre coinciden con las características de algunos de los niños, entre otros cobran importancia debido a la influencia que tienen en el aprendizaje formal de los alumnos, en particular en el primer ciclo de educación primaria (Acle, 2012a), por ello el estudio es imprescindible, con la finalidad de detenerlos antes de que produzcan resultados negativos (prevención primaria), o bien disminuirlos una vez presentes (prevención secundaria).

2) Factores protectores

El concepto de factor protector de acuerdo con Rutter (1985, como se citó en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997) hace referencia a las “influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona ante el peligro que predispone a un resultado no adaptativo, el cual no necesariamente es un suceso agradable, en ciertas circunstancias, los eventos poco placenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares” (p.12). Estos factores de protección manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, al modificar la respuesta del individuo en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperado. En la actualidad O’Dougherty y Masten (2006 como se citó en Acle, 2012a); mencionan que existe un mayor consenso entre los investigadores respecto a la definición de conceptos clave de estos factores:

- Factor protector: Es la cualidad de una persona o contexto de su interacción que predice mejores resultados, particularmente en situaciones de adversidad.
- Protección acumulada: Es la presencia de múltiples factores protectores en la vida de un individuo.
- Factor compensatorio: Es una característica mensurable de un grupo de individuos o de su situación que predicen resultados positivos generales o particulares (p.34).

La identificación del alumno con aptitudes sobresalientes desde el inicio de la vida escolar sea el preescolar o el inicio de la primaria, constituye un mecanismo educativo protector relevante para esta población y para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, pues, a partir de esto se interviene en diversos aspectos: la prevención de la presencia de problemas más complejos, la reducción del rezago educativo y la promoción de conductas resilientes que permitan hacer frente a la vulnerabilidad individual, familiar, escolar y social en el que se encuentren los menores (Acle,2012a). Es vital la promoción de estos factores protectores, para ello, se debe trabajar sobre los atributos y mantener las capacidades personales y las fuentes de apoyo de los individuos.

La relevancia de la identificación de los factores de riesgo y protección radica en que éstos permiten predecir resultados negativos y/o positivos en el proceso de desarrollo del individuo, la cual no debe realizarse sólo a nivel individual sino también dentro de los contextos principales en los que se desenvuelve el niño: familiar, escolar y social. Asimismo, se debe tener presente que una misma variable puede actuar bajo distintas circunstancias, tanto en calidad de factor de riesgo como protector (Rutter, 1990 como se citó en Kotliarenco et al., 1997). Con base en la identificación de estos dos factores se promueven las conductas resilientes en los contextos más cercanos al individuo como una forma de corregir y prevenir problemas que se puedan complejizar con el tiempo (Domínguez, 2008), las cuales constituyen el tercer componente de este modelo de atención.

3) Conductas resilientes

Estas conductas deberán ser comprendidas a partir de la interacción compleja entre los factores de riesgo y protectores en los contextos en los que se desenvuelve el niño (Naglieri & LeBuffe, 2006 como se citó en Acle, 2012a). Con base en el análisis de estos factores se podrán establecer programas de intervención que promuevan comportamientos resilientes de los actores involucrados que favorecerán que los individuos sean más resilientes ante las adversidades (Acle, 2012a). Debido a que el hecho de presentar una discapacidad con o sin necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes implica una situación de vulnerabilidad si no es identificada y atendida, a lo que se añadirá la adversidad que pudiese existir en los medios escolar, familiar y social.

Por lo que es necesario establecer mecanismos protectores que disminuyan los factores de riesgo, para lo cual Waxman, Padron y Gray (2004) utilizan la perspectiva de resiliencia en el diseño de intervenciones educativas efectivas. Así los profesionales adoptan esta perspectiva como una aproximación basada en fortalezas o en soluciones con el objetivo de mejorar resultados educativos de los alumnos. Sin embargo, para fomentar la resiliencia en los individuos se deben aplicar estrategias que consideren múltiples ambientes, entre ellos; el niño, la

familia y comunidad en diferentes niveles de intervención universal, selectiva o específica, que contribuyan a desarrollar recursos individuales, familiares y/o comunitarios que propicien resultados resilientes en los individuos que se desarrollan en situaciones de adversidad (Winslow, Sandler & Wolchik 2006, como se citó en Acle, 2012a).

El interés por la evaluación y promoción de conductas resilientes se vincula a acciones de prevención y fomento de la salud, de intervenciones o actividades que posibiliten la prevención de daños específicos y tiendan a mejorar las condiciones de vida del individuo. De ahí la importancia de considerar a la evaluación como un proceso integral que provea un modelo explicativo de la conducta en distintos niveles: a) biológico, b) psicológico y c) social (Esquivel, Heredia & Lucio, 2007), que proporcione información sobre las influencias relativas de los factores biológicos, de los patrones de aprendizaje aprendidos, de las interacciones sociales y de las diversas situaciones contextuales en que los niños se desenvuelven. Por lo que este tipo de evaluación brindará indicadores más precisos para identificar en cuáles de ellos se habrá de intervenir de manera más puntual (Acle, 2006).

Por consiguiente la evaluación desde un enfoque de riesgo/resiliencia será la pauta para tomar decisiones respecto a aquellos cambios que tendrían que realizarse para solucionar los conflictos o las soluciones problemáticas que en educación especial se reporten (Acle, 2012a; Desatnik, 2009). Por ello, los resultados de la evaluación deben analizarse como producto de interacción de todos los elementos indicados con expresa distinción de las características reactivas (momentáneas y quizá transitorias) y de las estructurales (cristalizadas o estables). Se debe tener presente durante este proceso de evaluación que se valoran individuos que están sometidos a continuo cambio, por ello, es importante realizar las evaluaciones en diferentes ocasiones, que implica percibir a la evaluación como un proceso dinámico (Sattler, 2003; Forns, 1993).

Evaluación del niño con aptitud sobresaliente.

Además de las consideraciones antes señaladas, es importante precisar que en el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes la evaluación tiene como finalidad las características específicas de estos niños para estimular y desarrollar su potencial y de esta forma favorecer un desarrollo integral que tome en cuenta los aspectos cognitivos, académicos y afectivos (Valadez et al., 2012), así como los familiares y escolares, lo cual encuentra justificación en las siguientes consideraciones (Prieto, 1997):

a) La identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes en el contexto educativo tiene como objetivo establecer un programa educativo que atienda adecuadamente a la diversidad de estos alumnos y en el que se planteen las adaptaciones curriculares necesarias.

b) Evitar desaprovechar las potencialidades de estos alumnos.

c) La identificación debe tener como finalidad el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de los alumnos para potenciar al máximo sus posibilidades en el contexto educativo (p.18).

A fin de lograr los propósitos de la evaluación del modelo de riesgo/resiliencia y del análisis de los factores de riesgo presentes a nivel individual, familiar y social, algunos autores como Soriano y De Souza (2011 como se citó en Valadez et al., 2012) han propuesto procedimientos formales y no formales:

- **Procedimientos informales o subjetivos**

Se incluyen todas aquellas herramientas que no presentan estandarización, aunque si una sistematización para obtener la información deseada, tales como, los informes, nominaciones, entrevistas, observaciones y auto informes del alumno, a continuación se describen algunos (Blanco,2001):

1. Nominaciones: Comprenden listas de chequeo, cuestionarios abiertos, sociogramas y entrevistas en que se identifican a los niños con base a la observación de sus características observadas por padres, maestros y/o compañeros.

2. Observaciones de comportamiento: Permiten determinar cierto tipo de comportamientos y ejecuciones de los niños a partir de observaciones no sistematizadas.
3. Entrevistas: Su finalidad es conocer el contexto en que el individuo se desarrolla.
4. Muestra de trabajo: Son las producciones de los niños en los cuales se puede observar la creatividad o indicios de sus talentos (p.65).

De acuerdo con Valadez et al. (2012) estos procedimientos comúnmente son realizados por:

- a) Los maestros, quienes, se encuentran en permanente interacción con el niño y conocen sus habilidades, intereses, fortalezas y dificultades, tanto relacionadas con lo académico como con lo motriz, social y emocional.
- b) Los padres, son especialmente valiosos en el aporte de información acerca de las habilidades de sus hijos, ya que conviven en situaciones no académicas y conocen información que tal vez sea difícil observar en el aula.
- c) Los compañeros del niño, proporcionan información detallada respecto a las capacidades de sus compañeros y a su desenvolvimiento dentro del ámbito escolar y la interacción con sus compañeros (p.74).

- **Procedimientos formales u objetivos**

Se incluyen pruebas estandarizadas donde se evalúan diferentes áreas del individuo (Valadez et al., 2012):

1. Intelectuales: Estas herramientas pueden ser de aplicación grupal o individual, a pesar de sus limitaciones como predictores de la inteligencia y de las aptitudes sobresalientes, las puntuaciones de CI pueden emplearse como un punto de partida y orientación para el trabajo con los niños (Blanco, 2001). Las pruebas más recomendadas o utilizadas son las escalas Wechsler para preescolar y primaria, el Stanford- Binet, Matrices

Progresivas de Raven y las Escalas de Aptitudes y Motricidad de McCarthy, que cuentan con adecuados índices de confiabilidad y validez.

2. Creatividad: Se emplean para evaluar el pensamiento divergente, entre las más utilizadas se encuentra la prueba de Pensamiento Creativo de Paul E. Torrance (2008), Test de Abreacción para Evaluar la Creatividad (Saturnino de la Torre, 1991) y la Prueba de Imaginación Creativa (Artola, Ancillo, Mosteiro & Barraca, 2004;2010).

3. Personales o Socioemocionales: Son utilizadas para valorar aspectos emocionales y habilidades sociales del individuo, en estas se encuentran los cuestionarios de Eysenck y Catell, el Test de Autoevaluación Multifactorial de Adaptación Infantil (Hernández, 2002) y la prueba de inteligencia emocional de Bar-On (1993) o la de Mayer-Salovey-Caruso (2000).

4. Pruebas de rendimiento escolar y de medición de aptitudes sobresalientes o en talentos específicos, de acuerdo con López (2002) este tipo de instrumentos son casi inexistentes en nuestro país, y presentan una gran desventaja, la falta de estandarización.

Es necesario que los instrumentos de evaluación sean diversos, relacionados con la consideración de que el alumno con aptitudes sobresalientes no es un concepto unitario, por lo cual, debe ser seleccionado con base en las puntuaciones elevadas que obtengan en diversas capacidades: inteligencia, creatividad, vocabulario receptivo, razonamiento perceptual. Además de valorar las esferas social, emocional, psicomotriz y artística sin dejar de lado el contexto familiar, escolar y social en el que se desenvuelven. Sattler (2003) indica que los medios de identificación más eficaces combinan los resultados de diversos procedimientos, en los que se incluyen los siguientes:

- Pruebas de inteligencia en grupo.
- Pruebas de inteligencia individuales.
- Pruebas de aprovechamiento.
- Designaciones de los maestros.

- Designaciones de los padres.
- Designaciones de los compañeros.
- Designaciones personales.

Por lo antes descrito, se afirma que el proceso de evaluación con base en el modelo ecológico riesgo/resiliencia considera a los diversos contextos en los que interactúa el niño, entre ellos los microsistemas; familia y escuela, asimismo esta debe ser múltiple e integrada, lo que implica contar con multiinformantes, multitécnicas y plurivariantes con el fin de analizar las múltiples interacciones del niño como un sistema propio, como parte de otros sistemas que interactúan entre sí y como individuo dentro de un contexto específico (Acle, 2012a; Forns, 1993).

Evaluación del contexto familiar.

La influencia del contexto familiar en el desarrollo de los niños con aptitudes sobresalientes, indica la necesidad de adoptar un enfoque que permita identificar las variables de este ambiente que se asocian con su desarrollo (Manzano & Arranz, 2008). El modelo ecológico riesgo resiliencia permite identificar una serie de variables del área familiar relacionadas con los otros niveles sistémicos y a la vez estar asociadas al desarrollo de los hijos con aptitudes sobresalientes. En el marco de este modelo Arranz (2005) establece que las variables del ámbito familiar pueden ser clasificadas como ecológicas o interactivas:

- Las variables ecológicas: “son contextuales, se refieren a los escenarios en los que se produce el desarrollo, influyen directamente en la calidad de la interacción pero no recogen interacciones sociales directas entre sujetos” (p.290), entre ellas se pueden mencionar el estatus socio económico o la edad de los padres, estas variables pertenecen al exo sistema.
- Las variables interactivas: “son aquellas que están constituidas por modos de interacción social concretos y cotidianos entre los miembros de la familia” (p. 290), entre estas se encuentran; los estilos educativos practicados por los padres, la presencia de conflictos entre los padres o entre los hermanos o las relaciones de los niños/as con su grupo de iguales; serían variables meso sistémicas y micro sistémicas.

La evaluación de este contexto permitirá recuperar información con respeto a las cogniciones, atribuciones y expectativas sobre el hijo, estructura y clima familiar, detección de necesidades, la actitud y colaboración de la familia con la escuela, entre otros aspectos. A partir, del análisis de la información recolectada de este ámbito se determina un perfil de riesgo/protección de los alumnos con aptitudes sobresalientes, que contribuirá a promover la resiliencia en la familia, y de esta forma favorecer la atención oportuna y el desarrollo de las potencialidades de estos niños (Acle, 2012a).

Evaluación del contexto escolar.

Después de la familia, la escuela es el lugar más cercano en que el niño se desarrolla, de ahí la importancia de evaluar este contexto, a partir del cual se obtendrá información del niño sobresaliente, relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en el centro escolar, las características y relaciones que establece con su grupo de clase y con los profesores, las dificultades principales que presenta y actuaciones realizadas hasta el momento para ayudar a resolverlas, sus intereses escolares y motivación. El maestro de grupo se convierte en una fuente información importante ya que es quien tiene la oportunidad de observar conductas específicas de los alumnos en este contexto (Valadez et al, 2012).

Evaluación del contexto social.

Con base en la perspectiva ecológica riesgo/resiliencia se considera necesario tomar en cuenta el contexto social en el que se encuentra inmerso el niño sobresaliente, con la finalidad de comprender el entorno en el que se desenvuelve, dentro del cual se encuentra la oferta social y cultural, las posibilidades de integración y participación social, las cogniciones, atribuciones que se tiene sobre esta categoría. La valoración de ello permitirá identificar los factores de riesgo y protección que podrían influir en el desarrollo de los niños con aptitud sobresaliente, tales como vivir en ambientes de drogadicción y delincuencia, marginación económica, social y carencia de servicios de salud. Este proceso de

valoración ayudará a recopilar, identificar, reconocer y comprender datos epidemiológicos sobre las adversidades, los recursos y los problemas que prevalecen en una comunidad dada y que posteriormente podrán ser utilizados para seleccionar estrategias de intervención específicas que promuevan y favorezcan las potencialidades del alumno (Acle, 2012a).

En conclusión se puede indicar que la evaluación del niño sobresaliente desde un modelo riesgo/resiliencia, permite estudiar en qué forma la interacción de las distintas fuerzas ambientales y personales promueve o no la disminución de los efectos de la vulnerabilidad en el desarrollo de sus potencialidades. Además, guiará y orientará el proceso educativo, pues, proporcionará datos específicos y pertinentes acerca del desarrollo y aprendizaje escolar del niño (Calvo & Martínez, 2001). La evaluación temprana también permitirá identificar la presencia de necesidades educativas especiales; así como los factores de riesgo y protección que constituirán la base para concretar la toma de decisiones con respecto a la intervención con los niños sobresalientes y así dar respuesta a sus necesidades individuales, escolares y familiares (Acle, 2012a).

Intervención desde el enfoque riesgo/resiliencia

El psicólogo en educación especial puede intervenir en su campo de trabajo a través del desarrollo de un modelo integral, en el que se preste atención a los ambientes con los que está en contacto el individuo, debido a que la relación entre el individuo y el ambiente es continuo, recíproco e interdependiente y en su interacción se requiere la constante adaptación para que tanto la persona como el ambiente logren un balance (Swartz & Martin, 1997). Este enfoque considera el contexto como un factor activo en el desarrollo, en el que existe una relación dinámica entre los ambientes de escuela, familia y comunidad, por lo cual se debe promover una intervención que regule las variables medioambientales que interactúan e influyen en el individuo con aptitudes sobresalientes (Acle, 1995).

Asimismo, incorpora elementos presentes en los diferentes escenarios en los que interactúan los alumnos que requieren de atención, lo que hace posible responder a las necesidades específicas de esta población y para ello, se incluyen

a todos los actores involucrados: alumnos, familia y maestros. Debido a que las estrategias de intervención se proyectan sobre todos los elementos del proceso educativo y demanda la participación de padres y maestros, (Martínez, 2012).

Estrategias de intervención para el niño con aptitud sobresaliente.

Las principales estrategias de intervención educativa para brindar atención a los niños con aptitudes sobresalientes son tres: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento (Acereda, 2000; Blanco, 2001 & Valadez et al., 2012):

Aceleración.

Consiste en acelerar el proceso de aprendizaje, en el que se realizan los ciclos educativos en menos tiempo, a fin de ubicar al alumno en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades. Las opciones de aceleración incluyen el ingreso anticipado a la escuela, clase de ritmo acelerado, intensiva o adicional sin crédito o cursos de verano puede centrarse en un área de contenido, tales como el arte o las matemáticas (Blanco, 2001), en la tabla 5 se muestran las ventajas y desventajas de esta estrategia de intervención (Acereda, 2000; Blanco, 2001 & Valadez et al., 2012).

Tabla 5

Ventajas y desventajas de la aceleración

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Adelanto positivo en el dominio del aprendizaje, en técnicas y en formación. • Avance a partir de un ritmo más rápido y un destacado dominio en conocimiento y en su aplicación. • Evita que se produzcan resultados negativos para el buen desarrollo de sus potencialidades (aburrimiento, indisciplina, fracaso escolar, entre otras). • Resulta motivante para el superdotado. • Es rápido y económico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las aptitudes sobresalientes pueden no estar relacionadas a un desarrollo evolutivo o madurez física, lo que crea en el niño problemas de tipo emocional y social. • El desarrollo afectivo puede igualmente no estar adelantado y puede generar confusión y repercutir en las relaciones dentro de la escuela y la familia. • Parte sólo de la ampliación vertical de contenidos, sin tener en cuenta la horizontal.

Nota: Recuperado de Acereda (2000); Blanco (2001) & Valadez et al. (2012)

Esta estrategia se considera un procedimiento eficaz para aquellos individuos que mediante una exhaustiva evaluación psicológica y educativa, necesiten desarrollar de modo adecuado su equilibrio personal y su socialización, en el que se respetan las diferencias individuales de los alumnos y la flexibilidad en la educación. No obstante en las escuelas persiste la preocupación por el ajuste socio-emocional de los estudiantes, además, esta propuesta no adecua automáticamente las necesidades y estilos de aprendizaje de los niños sobresalientes y no siempre permite una mayor profundización en los contenidos escolares (Valadez et al., 2012).

Agrupamiento.

De acuerdo con Blanco (2001) “consiste en reunir a los niños con aptitudes sobresalientes en grupos o escuelas especiales, en los cuales se diseñan programas según el nivel de cada clase o grupo y así se puede seguir una forma de trabajo similar para todos los alumnos” (p.93). Pueden ser agrupados con base a criterios como el Coeficiente Intelectual, logros o realizaciones escolares, intereses y motivaciones, con el fin de facilitarles el acceso a oportunidades instructivas diferentes. Las modalidades de esta estrategia son 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 (Blanco, 2001). Se describen sus ventajas y desventajas en la tabla 6.

Tabla 6.

Ventajas y desventajas del agrupamiento

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none">• Proporciona programas especializados, adecuados a sus necesidades educativas especiales.• El niño entra en contacto con otros niños de características parecidas.• Alto grado de motivación y máximo rendimiento.	<ul style="list-style-type: none">• Agrupar a los alumnos según su capacidad conduce al elitismo y a la conciencia de que son diferentes y mejores.• Se elimina el hecho fundamental de que todos los niños deben educarse y aprender integrados con los demás, acentúa las diferencias entre los factores intelectuales y excepcionales y los factores sociales.• Sin estar integrados, las principales características de la socialización, es decir, la cooperación y la colaboración, difícilmente se pueden desarrollar.

Nota: Recuperado de Acereda (2000); Blanco (2001) & Valadez et al. (2012)

Esta estrategia de intervención proporciona la oportunidad de relacionarse con individuos que comparten los mismos intereses, sin embargo es altamente costoso para el sistema educativo y a que agrupa a la población, lo cual es visto como formación de grupos de élites, se le considera como una práctica de segregación, lo que genera problemas administrativos y de organización en el contexto educativo (Valadez et al., 2012).

Enriquecimiento.

Se refiere al incremento de actividades para ampliar el currículum, proporciona a los alumnos experiencias adicionales sin tener que ubicarlos en un grado más alto. Trata de individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al diseñar programas adecuados a las características propias de cada niño cuya finalidad es ofrecer aprendizajes más ricos y variados en los que se modifica en profundidad y extensión los contenidos del currículum, así como la metodología de trabajo a emplear en la enseñanza (Blanco, 2001; Hernández, 2004; & Valadez et al., 2012). El objetivo principal del enriquecimiento es optimizar los procesos de pensamiento y las estrategias de enseñanza, que buscan el aprendizaje autónomo y autorregulado (Gargiulo, 2012).

Los sistemas de enriquecimiento son, uno de los campos de intervención educativa con mayor posibilidades de innovación y desarrollo en la intervención educativa en los niños con aptitud sobresaliente, algunos autores como Blanco (2001), Hernández (2004) y Gargiulo (2012), concuerdan en que es una de las alternativas que más posibilidades ofrece a los niños sobresalientes, en la tabla 7 se muestran los pros y los contras de esta estrategia de intervención.

Tabla 7

Ventajas y desventajas del enriquecimiento

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Permite que el niño marque sus pautas y ritmo de trabajo. • Aumenta la motivación, • Es una enseñanza individualizada, debido a que su estructura se basa en las características de los alumnos y mediante la cual se favorecen sus habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una de las estrategias más costosas. • Necesita de una infraestructura muy elaborada que permita la individualización. • Requiere una formación superior por parte de los maestros e implica un trabajo curricular mucho más extenso del habitual.

Nota: Recuperado de Acereda (2000); Blanco (2001) & Valadez et al. (2012)

Como se puede notar las diferentes estrategias de intervención presentan ventajas y desventajas, no obstante, su objetivo debe ser la creación de contextos facilitadores, que permita el desarrollo de capacidades personales y la satisfacción de las necesidades e intereses de los niños con aptitudes sobresalientes tanto para el beneficio personal como el de la sociedad. Se ha encontrado que el enriquecimiento ha tenido resultados favorables en contextos de marginación y de alto riesgo (Romero, 2008; Chávez & Zacatelco, 2012, Zacatelco, Hernández & Acle, 2012a; & De fuentes, 2012), por ello, se consideró como una forma de intervención viable, debido a que ésta favorece a todos los alumnos y no sólo a los niños con aptitudes sobresalientes, abarca el desarrollo integral del niño sin que se separe de sus pares y desarrolla sus habilidades (Valadez et al., 2012).

De acuerdo con Betancourt y Valadez (2009) es una de las estrategias más aceptadas por el Consejo de Europa Eurotalent, pues, se afirma que las disposiciones a favor de estos niños, deben desarrollarse en un sistema educativo

normalizado, que permita un mayor desenvolvimiento del alumno en todos los ámbitos. Además Martín (2004) indicó que se trata de una estrategia de atención basada en programas educativos adecuados a las características y necesidades de los alumnos con aptitud sobresaliente y de acuerdo con él se distinguen tres dimensiones de enriquecimiento:

- a) El contenido: consiste en elegir una o más áreas para desarrollarlas con mayor extensión y profundidad, mediante diferentes formas como el nivel de abstracción, complejidad y organización.
- b) El producto: cuya finalidad es proporcionar a los alumnos la oportunidad de crear trabajos o proyectos que les resulten significativos.
- c) El proceso: es el que permite enriquecer el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel, con base en las demandas cognitivas de los alumnos, para lo cual se utilizan las técnicas de resolución de problemas, estrategias metacognitivas y habilidades de pensamiento.

Esta estrategia de atención puede adoptar dos variantes fundamentales; enriquecimiento; extracurricular y/o el curricular (Fernández, Jorge de Sande & Martín, 2006):

1) Enriquecimiento extracurricular: Comprende una serie de programas destinados básicamente proporcionar actividades y ocupaciones extra. Estos programas suelen realizarse mediante clases complementarias, o programas específicos impartidos en locales y horarios distintos a los escolares.

2) Enriquecimiento curricular: Hace referencia a una amplia gama de actividades que se pueden realizar en el aula y en la organización ordinaria del centro educativo cuya finalidad es proporcionar aprendizajes más ricos y variados, en el que se tiene como referencia y punto de partida el currículo de las diferentes áreas (p.11).

Las formas en las que se puede proveer este enriquecimiento son las siguientes (Blanco, 2001):

a) Ampliación curricular: Consiste en añadir contenidos al currículo ordinario, implica ampliar la estructura de los temas y contenidos con más información sobre los mismos.

b) Adaptación curricular: Consiste en el diseño de programas educativos individualizados, aplicados dentro del horario académico ordinario, que se relaciona por una mayor amplitud temática y un mayor nivel de complejidad de los contenidos ofrecidos por el currículo. La base es el currículo ordinario, pero el esfuerzo de la adaptación, se dirige al establecimiento de un mayor número de vinculaciones entre los contenidos.

c) Enriquecimiento aleatorio: Otra forma de tratar el enriquecimiento es planificar una serie de temas y actividades que incluyan contenidos del currículo y otros externos al mismo pero vinculables. Al alumno le permite seguir con sus propias motivaciones, escoge lo que le gusta más y lo trabaja de forma paralela a las clases normales. Él es quien define también como trabajarlos, al realizar anteriormente un proyecto de la tarea que va a llevar a cabo, que será supervisado por el profesor u orientador (p. 95).

La finalidad de estas formas de enriquecimiento consiste en aportar al alumno el mayor número posible de contenidos, tanto de forma cuantitativa como cualitativa y/o de manera interrelacionada. Los contenidos de sus programas son diversos no obstante siempre deben estar organizados en estructuras personalizadas y flexibles. Las áreas de intervención que de acuerdo con Valadez, et al., (2012) podrían promoverse con esta estrategia son:

a) Cognitiva: Se centra en desarrollar las habilidades cognitivas y conseguir que los alumnos obtengan más provecho de sus recursos intelectuales.

b) Personal-social: Dirigida a promover un mejor conocimiento y aceptación de la propia persona y sus diferencias con los demás.

c) Conocimientos específicos: Consiste en potenciar el desarrollo hacia aprendizajes sobre un aspecto específico como tecnología, ciencias, fotografía, arte, literatura, astronomía, entre otras.

d) Experiencias entre iguales: Se trata de establecer unidades de convivencia en torno a temas específicos o de actualidad, los temas tienen una estructura básica previa con una lectura o información especializada.

Es importante señalar que en esta época en la que existe una explosión de información los estudiantes no pueden quedarse sólo con el conocimiento impartido y con la memorización y recitación de lo aprendido sino deberían ir más allá, fortalecer el pensamiento reflexivo, desarrollar habilidades de aprender a aprender que les permita mejorar situaciones y tareas que se le presentan en el salón de clases (Betancourt, 2011), por ello la importancia de favorecer el enriquecimiento cognitivo en los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Enriquecimiento cognitivo y creativo.

Esta propuesta se centra específicamente en reforzar el desarrollo de habilidades cognitivas, psicosociales y afectivas, las que constituyen la base del pensamiento superior y de la aptitud sobresaliente. La finalidad es apoyar a los niños a obtener más provecho de sus recursos intelectuales, para ello, es necesario iniciar este entrenamiento desde edades tempranas, porque la mayoría de alumnos que manifiestan potencial no pueden llegar a desarrollarlo ya que se les limita o no se les permite manifestarlo, es una ventaja para la integración escolar y equilibrio personal futuro del individuo, presenta las siguientes características (Valadez et al., 2012):

- Fomenta habilidades intelectuales; razonamiento lógico, razonamiento verbal.
- Implica aprender a gestionar mejor los recursos cognitivos, como las estrategias de enseñar a pensar, aprender a aprender, es decir, estrategias orientadas a favorecer la transferencia de conocimientos, el desarrollo de pensamiento divergente (creatividad), la automatización de tareas rutinarias, la resolución de problemas, entre otros.
- Es útil para favorecer el desarrollo de estos alumnos, por su efecto equilibrador, que evita el uso exclusivo de los “puntos fuertes” de los perfiles cognitivos (p.332).

Además de que se desarrollan las siguientes habilidades:

- Adquirir, generar y ampliar habilidades de pensamiento
- Desarrollar y aplicar estrategias
- Resolver problemas reales
- Favorecer el aprendizaje intencional
- Utilizar el pensamiento crítico, productivo y creativo (p.183).

Otra de sus características es que puede aplicarse de forma complementaria en contenidos no académicos y en la programación curricular transfiere a ella todos los procesos y estrategias estimulados. Los contenidos deben ser de tipo experiencial, práctico y cotidiano, con el doble objeto de conseguir una mejor motivación del niño y dar la posibilidad de aplicar, con las variaciones necesarias, una misma estrategia en distintas edades y etapas educativas. El enriquecimiento cognitivo es una de las herramientas con la que se beneficiará a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales asociadas a la aptitud sobresaliente, a partir de la cual se ofrezcan una serie de experiencias de aprendizaje amplias y abstractas, adaptadas a la complejidad cognitiva de los alumnos (Valadez et al., 2012).

Además este tipo de enriquecimiento no sólo promueven el área cognitiva sino el desarrollo de habilidades referidas a la competencia socio-cognitiva como son: razonamiento, creatividad, solución de situaciones novedosas, toma de decisiones, empatía y relaciones interpersonales. Brinda a los alumnos de herramientas y recursos que actúan en algún momento dado como factores de protección en el área personal, escolar y/ o familiar. Una forma para promover el enriquecimiento cognitivo es a través de la estimulación de habilidades básicas del pensamiento que conduzcan a favorecer el pensamiento crítico que le permita al alumno descubrir, procesar la información, explorar implicaciones y consecuencias y transferir ideas a nuevos contextos para resolver problemas que se le presenten (Priestley, 2011). Es necesario favorecer este tipo de pensamiento para que guíe el proceso de enseñanza, ya que el aprendizaje por memorización se convierte en un recurso primario, donde los niños olvidan la misma razón con la que aprenden debido a falta de interiorización del conocimiento (Paul & Elder, 2005).

Pensamiento crítico.

Actualmente no existe un consenso sobre conceptualización del pensamiento crítico, debido a que se trata de un constructo difuso y abstracto, etimológicamente el término proviene de dos palabras; pensar que es de origen latín *pensare* que significa formarse ideas en la mente y crítica del griego *kritiqué* que hace referencia al arte de juzgar y facultad de discernir (López, 2003). Sin embargo, la definición del concepto ha ido modificándose a lo largo del tiempo, pero conserva ciertas características en particular, a continuación se describen algunas conceptualizaciones referentes a este término (Campos, 2007):

- John Dewey (1982), quien fue uno de los precursores sobre el tema, menciona que es una consideración activa, persistente y cuidadosa de una forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige.
- Michael Scriven (1996) asevera que es el proceso creativo, hábil y disciplinado de conceptualización y/o evaluación de información recogida de, o generada por la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación como guía para la comprensión y la acción.
- Robert H. Ennis (1996) define el pensamiento crítico, como la capacidad para reflexionar y razonar sobre lo que se aprende, decide o se pretende realizar.
- Linda Elder y Richard Paul (2004), creadores de la Fundación para el Pensamiento Crítico indican que el pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual se mejora la calidad del pensamiento inicial (p.20).

Estas definiciones coinciden en que el pensamiento crítico es un proceso en el cual el individuo analiza la información, reflexiona, emite juicios y determina soluciones para los problemas que se le presenten en la vida cotidiana. Para fines del presente trabajo se retomará la definición de Priestley (2011) quien indica que el pensamiento crítico “es la forma en que procesamos información y permite que se aprenda, comprenda, practique y aplique información; así, se entiende por pensamiento crítico el procedimiento que nos capacita para procesar información”

(p.159). Debido a que esta definición plantea el pensamiento crítico dentro de una secuencia de diversas etapas que comienza por la percepción de un objeto o estímulos, para luego elevarse al nivel en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema y al presentarse éste proyecte una solución. Esta secuencia de las etapas hace referencia al procesamiento de la información y se caracteriza por tres niveles que conducirán a la estimulación del pensamiento crítico (Priestley, 2011).

Niveles de pensamiento.

De acuerdo con Priestley (2011) los niveles de procesamiento de la información son tres denominados; a) literal: hace referencia a la recepción e identificación de la información; b) inferencial: en el que los individuos demuestran en qué forma aplican la información que recibieron y c) crítico: es la utilización de la información recibida de manera que sea aplicarla en el momento en que se necesite dentro y fuera del ámbito escolar, en cada uno de ellos se despliega una serie de habilidades (ver tabla 8).

Tabla 8

Habilidades básicas a estimular en cada nivel del pensamiento: literal, inferencial y crítico (Priestley, 2011)

Nivel de pensamiento	Habilidades	Descripción
Literal	Percibir	Ser consciente de algo a través de los sentidos: de lo que se escucha, observa, toca, huele y se degusta, consiste en discernir sensorialmente. Nos permite iniciar el procesamiento de la información.
	Observar	Estudiar algo con atención, cualesquiera que sean los sentidos que ellos se emplean, permite obtener información para identificar cualidad, cantidad, textura, color forma, número, posición entre otras características de lo que se encuentra en observación. Ayuda a adquirir mayor conciencia de las características especiales de aquello que se percibe.
	Discriminar	Ser capaz de reconocer una diferencia o separar las partes o los aspectos de un todo, requiere que el individuo observe y reconozca semejanzas y diferencias entre dos o más objetos.

Tabla 8

Continuación

Nivel de pensamiento	Habilidades	Descripción
Literal	Nombrar-identificar	Consiste en utilizar una palabra para identificar a una persona, un lugar o un concepto, es designar un fenómeno, el nombrar las cosas permite organizar y codificar la información para que esta pueda ser utilizada en el futuro.
	Emparejar	Habilidad de reconocer e identificar dos objetos cuyas características son similares, requiere ser capaz de reconocer dos objetos que tengan exactamente las mismas características, separarlos de los demás y formar con ellos una pareja o par.
	Identificar- detalles	Implica poder distinguir las partes o los aspectos específicos de un todo, esto permite que los niños obtengan una idea acerca de una historia o de una ilustración completa y contribuye a que los alumnos se percaten de cómo los detalles conforman un todo.
	Recordar	Consiste en el acto de incorporar a la conciencia la información del pasado que puede ser importante o necesaria para el momento presente. Facilita considerablemente la habilidad de pensar con rapidez y eficiencia, si sea codificado y ensayado adecuadamente la información recibida, será mucho más fácil recordarla y recuperarla.
	Secuenciar	Disponer las cosas o las ideas de acuerdo a un orden cronológico, alfabético o según su importancia, es decir, permite reconocer la disposición de los objetos en serie por medio de un criterio determinado, es útil en la organización del pensamiento.
Inferencial	Inferir	Consiste en adelantar un resultado sobre la base de ciertas observaciones, hechos o premisas. Para poder inferir adecuadamente hay que saber discernir lo real de lo irreal, lo importante de lo secundario, lo relevante de lo irrelevante. Al realizar inferencias se procesa la información que se ha recibido.
	Comparar-contrastar	Consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes, esta habilidad, permite al estudiante procesar datos, lo cual constituye el antecedente de su capacidad para disponer la información de acuerdo con grupos o categorías.
	Clasificar-categorizar	Agrupar ideas u objetos con base en un criterio determinado, permite acceder fácilmente a la información o a los estímulos de que somos receptores, o bien, tenerlos a nuestro alcance en el momento en que se necesiten.

Tabla 8

Continuación

Nivel de pensamiento	Habilidades	Descripción
Inferencial	Describir-explicar	<p>Describir es enumerar las características de un objeto, hecho o persona, situación, teoría, entre otros. Esta enumeración puede ir acompañada de ejemplos esclarecedores.</p> <p>Explicar hace referencia a la habilidad de comunicar cómo es o cómo funciona algo, ser capaz de describir y/o de explicar algo en forma coherente requiere un elevado nivel de organización y planificación.</p>
	Identificar causa-efecto	<p>Consiste en vincular la condición en virtud de la cual algo sucede o existe en consecuencia de algo, ayuda al individuo a anticipar los resultados de ciertas conductas o actividades, entre otras cosas.</p>
	Predecir-estimar	<p>Es el proceso de utilizar los datos que tenemos a nuestro alcance, para formular con base en ello sus posibles consecuencias, se requiere usar experiencias pasadas, el prestar atención a los detalles, comprender el significado de los datos y el requerir cierta práctica por lo que se refiere a pensar acerca de las posibles consecuencias que pueden tener los acontecimientos y la información con los que se cuenta.</p>
	Analizar	<p>Es separar o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o de acuerdo con determinado criterio.</p>
	Resumir-sintetizar	<p>Resumir consiste en exponer el núcleo de una idea compleja de manera concisa. Es la recomposición de un todo por la reunión de sus partes, es el procedimiento a través del cual se va de lo simple a lo compuesto de los elementos sus combinaciones, permite incorporar todos los elementos y variables identificados de manera integral, con base a las ideas centrales, presupone la capacidad de entender lo que se ha leído o aprendido, de modo que resulte posible exponerlo sucintamente.</p>
	Generalizar	<p>Consiste en ser capaz de aplicar una regla, principio o fórmula en distintas situaciones, una vez que la regla ha sido cabalmente entendida, es posible utilizarla y aplicarla a nuevas situaciones, de manera que no es necesario aprender una regla para cada ocasión.</p> <p>Una vez que el individuo capta una idea, una regla o un concepto, entonces puede aplicarlo a diversas situaciones nuevas y diferentes.</p>

Tabla 8

Continuación

Nivel de pensamiento	Habilidades	Descripción
Crítico	Evaluar, Juzgar y Crítica	Habilidad de criticar es una actitud cuestionadora, interrogativa y reflexiva que apunta necesariamente a establecer un juicio o evaluación personal sobre los aspectos centrales del tema en cuestión

El pensamiento crítico se interesa por el procesamiento de la información que se recibe en el aula y por la aplicación de estas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria que se presentan fuera del salón de clase. Es importante que los niños desarrollen este tipo de pensamiento, desde temprana edad, a fin de que puedan convertirse en aprendices de por vida (Halpern, 1998 como se citó en Cardozo & Prieto, 2009) y responder a las exigencias de un mundo cada día más complejo y, cuyo futuro desconocemos. Los programas de pensamiento crítico favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo capacitan a los estudiantes para integrar las estrategias de procesamiento de información, sino que además lo facultan para retener la información que reciben, lo que favorece que los niños sean capaces de procesar, pensar y aplicar esta información (Gómez & Salamanca, 2008).

Se pretende proveer a los educandos herramientas necesarias para que lleguen a ser aprendices exitosos y las puedan aplicar en una variedad de contextos (Priestley, 2011). La promoción del pensamiento crítico en los niños con aptitudes sobresalientes es relevante, pues, con frecuencia se cree que ellos por sus características no requieren desarrollarlas y simplemente se les exponen a una gran cantidad de información. Sin embargo, se ha encontrado que estos niños no lo desarrollan o no siempre lo manejan con cierta pericia (Dixon, Pratt, Vone, War, Williams, Hancon & Shobe, 2004, como se citó en Cardozo & Prieto 2009).

Además, favorece que los alumnos se tornen en aprendices de por vida, ya que se hace mayor énfasis en cómo aprender, más que en qué aprender. Cardozo y Prieto (2009) indican que el pensamiento crítico y el creativo constituyen dos formas de pensamientos en el diario razonar; la creatividad se entiende como un proceso de hacer o producir cosas nuevas y no convencionales, que promueven el

desarrollo de las áreas de conocimiento y exige el pensamiento crítico para juzgar y valorar el producto y la innovación que éste supone para el progreso. De esta manera el pensamiento crítico y el creativo no se consideran polos opuestos, sino dos maneras complementarias, inseparables de la excelencia de pensamiento.

Pensamiento Creativo.

Las demandas del mundo actual, requieren de jóvenes que posean un pensamiento crítico, investiguen, pregunten, busquen y prueben cosas nuevas. Es necesario formar generaciones que desarrollen un pensamiento sistémico y creativo caracterizado por ideas nuevas y divergentes que les permita enfrentar el cambio acelerado que tiene la humanidad y lleguen a una verdadera transformación personal y social (Quintana, 2005). Para autores como Benito (1999); Betancourt y Valadez (2005) es uno de los aspectos a considerar en los niños con potencial sobresaliente, pues si éste no se ve enriquecido se puede perder. Además, permite que los niños realicen contribuciones personales ante temas que aún no comprenden del todo (Smutny, Walker & Meckstroth, 1997 como se citó en Romero, 2008).

Conceptualización

El pensamiento creativo, se refiere a una capacidad que se forma y desarrolla a partir de la integración de los procesos psicológicos cognitivos y afectivos, predispone a todo individuo a organizar respuestas originales y novedosas frente a una situación determinada, o problema que debe resolverse a través de soluciones no convencionales que conduzcan a nuevos resultados o producciones. Conforma una de las manifestaciones más originales del comportamiento humano, se exterioriza en el momento en que una persona trata de transformar o adaptarse al medio ambiente en que vive (Sánchez, 2003). Se considera un aspecto siempre presente en los niños con aptitudes sobresalientes que requiere ser estimulado, los indicadores básicos son; fluidez, flexibilidad, originalidad y la elaboración (Torrance, 1972), los cuales se describen en la tabla 9.

Tabla 9

Componentes de la creatividad

Elemento	Definición
Fluidez	Se define como la habilidad para producir un gran número de ideas que expresa una persona con gran facilidad, permite la producción de muchas ideas o productos.
Flexibilidad	Es la habilidad para cambiar de un patrón de pensamiento a otro, se puede promover en el momento en que se solicitan ideas o soluciones alternas a un problema dado. Generalmente se evitan caminos y procedimientos conocidos, es una característica mediante la cual se transforma el proceso para alcanzar la solución o el planteamiento de un problema, involucra una transformación, un cambio, un replanteamiento o una interpretación.
Originalidad	Es la habilidad para aportar ideas o soluciones poco comunes, esta característica define a los procesos, donde sobresale sobre todo lo nuevo, único y diferente de lo habitual en sus ideas o productos.
Elaboración	Se entiende como la habilidad para generar un gran número de detalles a una idea, en la que la persona trabaja en un nivel profundo del detalle, desarrollo, de ampliar y embellecer las ideas. La elaboración a menudo requiere que los estudiantes usen la fluidez, flexibilidad y originalidad.

Es importante destacar que para desarrollar la creatividad es necesario favorecer habilidades que conduzcan a la adquisición de conocimientos y promuevan la toma de decisiones así como su instrumentación (Sebastiani, 2004). Al desarrollar el pensamiento creativo lo alumnos no sólo son capaces de usarlo en actividades o ejercicios ficticios preparados con esta finalidad sino que pueden aplicar sus habilidades para observar las cosas desde diferentes perspectivas, considerar diversas alternativas antes de tomar una decisión y generar productos originales. Al estimular las habilidades involucradas en este pensamiento los alumnos serán capaces de transferirlos a la resolución de problemas relacionados con su vida cotidiana, tanto fuera como dentro de la escuela (López, 2003).

La sociedad actual necesita de personas con un desarrollo de destrezas que incluyan el pensamiento crítico y creativo, individuos capaces de proveer de aquello que demanda el rápido progreso, así como hacerle frente con eficacia y eficiencia a desafíos de la sociedad, debido a que un individuo que los desarrolla dispone de capacidad de exploración, fluidez, flexibilidad, pensamiento alternativo,

da soluciones nuevas a problemas complejos a través de realizar inferencias, predecir las consecuencias, hacer una evaluación de los pros y los contra para tomar decisiones, generar alternativa no convencionales que les permitan resolver situaciones que se le presentan (Quintana,2005).Otro aspecto a considerar en torno a los programas para alumnos sobresalientes, se relaciona a que éste no debe centrarse en la atención única y exclusiva en el niño, sino que también conviene considerar otros contextos con los que se interrelaciona el individuo como la familia y los maestros, como lo indica el modelo riesgo/resiliencia que se utiliza para el desarrollo del presente trabajo.

Estrategias de intervención en los contextos.

En la intervención y atención de las necesidades educativas especiales de niños sobresalientes se requiere de un trabajo de colaboración desde la perspectiva ecológica entre los contextos; familia y escuela, ya que resultan directamente influyentes en el comportamiento del niño. Por lo que, es importante que en los programas de intervención no sólo se trabaje con el individuo sino también en sus contextos más cercanos como la familia y la escuela, el modelo ecológico riesgo/resiliencia (Acle, 2012a) considera estos ámbitos con la finalidad de disminuir factores de riesgo y fortalecer los protectores a través de un trabajo colaborativo entre los miembros de estos ambientes.

El trabajo colaborativo fue definido por Dettmer, Thurston y Dyck (2002) como la interacción en la cual los docentes, la familia y especialistas trabajan en equipo para identificar, planear, evaluar y revisar programas que faciliten el aprendizaje y logro académico de los niños, lo que implica trabajar por objetivos en común, que beneficien a todos los involucrados, de manera que exista retroalimentación en la labor que realiza cada uno, puesto que, cada integrante aporta un punto de vista, información y sugerencias para la atención de las necesidades que presenta el niño con requerimientos especiales. El trabajo colaborativo, por lo general produce resultados más benéficos que los esfuerzos aislados por un individuo.

La totalidad de los esfuerzos combinados entonces es mayor a la suma de sus partes (Slavin, 1988 como se citó en Dettmer. et al., 2002). La comunicación, la cooperación y la coordinación son aspectos cruciales para la colaboración eficaz entre los profesionales involucrados. Un programa básico para la colaboración debe incluir: a) delimitación de las funciones de los integrantes; b) crear un marco que les permita cumplir con sus funciones; y, c) la evaluación de su eficacia. De esta manera, en el presente trabajo se incluye la realización de un programa dirigido a los padres y maestros, ya que, la escuela y familia son los dos contextos más cercanos al niño y son sistemas que influyen directamente al individuo con características sobresalientes.

Familia.

La familia va a contribuir en el aprendizaje de sus hijos, en sus actitudes, su personalidad y en muchos otros aspectos de su formación como seres humanos, por eso, la educación de cualquier niño no puede limitarse al ámbito escolar. La educación se da en un medio sociocultural, en el cual la familia y el entorno próximo son de trascendental importancia (Valadez et al., 2012). Una síntesis de la evidencia de la investigación presenta un panorama de algunas de las características de las familias que tienen los niños sobresalientes (Gargiulo, 2012):

- Son pocos niños en la familia.
- El niño talentoso es el mayor o es hijo único.
- La estimulación temprana y de enriquecimiento a los niños, incluye la lectura, fomentar el desarrollo del lenguaje, y la exposición a una variedad de experiencias (por ejemplo, visitas museos, exposiciones, a las artes visuales y escénicas).
- Los padres son mayores y de mejor educación que los padres de familias típicas.
- Los padres demuestran alta energía y amor por el aprendizaje.
- Fuerte ética de trabajo y la valoración de los logros modelado por los padres.

- Los padres establecen normas claras que sean flexibles y administradas en forma justa.
- Los padres respetan los derechos y la dignidad de los niños.
- Todos los miembros de la familia son alentados a desarrollar al más alto nivel su capacidad como individuos.
- Las relaciones familiares y las interacciones entre padres e hijos son sanas.
- Los padres y los niños comparten el trabajo, el aprendizaje y el juego.
- Los padres participan en las actividades escolares.

El apoyo familiar es fundamental para que la capacidad del niño con aptitud sobresaliente se traduzca en el logro y realización, lo cual se considera factor protector dentro de este contexto, por ello se menciona que los padres juegan un papel fundamental en el desarrollo del potencial de sus hijos. En el momento que se identifica al niño con aptitudes sobresalientes, se generan sentimientos contrapuestos en los padres: el placer (o el orgullo) de que su hijo sea un niño sobresaliente frente al temor de no estar preparados para hacer frente a sus necesidades. Estas emociones conflictivas continúan hasta que el niño termina su formación y se independiza. En la etapa de la escolarización es muy delicado, ya que la búsqueda por parte de los padres de una respuesta educativa adecuada requiere de esfuerzo adicional (Valadez et al., 2012; Martínez, M., 2006)

Por lo cual se considera esencial la orientación de la familia con el fin de disminuir los efectos negativos o factores de riesgo que en algún momento dado pudiera tener la desinformación de los padres, lo que podría obstaculizar la atención de las necesidades de estos niños. Además, que los padres reconozcan la singularidad y las necesidades especiales de su hijo, puede ayudar al niño a evitar problemas sociales y emocionales. Dentro de la familia se encuentran los hermanos, a quienes también les impacta lo que sucede en su contexto familiar, debido a que los padres regularmente tienden a focalizar su atención hacia el niño con aptitud sobresaliente, lo que provoca en los otros hijos sentimientos de envidia, rivalidad o celos expresados o reprimidos por el desconcierto que sienten

ante lo que acontece en la dinámica familiar (Shea & Bauer, 2000; Gargiulo, 2012 (Valadez, et al., 2012).

Para los hermanos también es fundamental la comunicación con los padres, conversar con ellos de sus emociones, angustias, problemas, ilusiones, entre otros. Es importante compartir informaciones, responsabilidades, expectativas y sentimientos, ya que, ayuda a la cohesión familiar, a la comprensión o asimilación de la situación y a no añadir nuevos componentes disruptivos a la relación familiar y entre hermanos (Sánchez & Torres, 2002). La finalidad de la intervención en este contexto es promover comportamientos resilientes, favorecer factores protectores y disminuir los de riesgo (ver tabla 10) que se relacionan con un conjunto de características basadas en su capacidad para tener un funcionamiento flexible y de contención de los problemas que se presenten en este sistema (Goncalves, 2003, como se citó en Andrade & Pereira da Cruz, 2011), lo cual produce resultados positivos como se demostró en investigaciones de Chávez y Zacatelco (2012); y, Zacatelco, Hernández y Acle (2012).

Tabla 10

Factores de riesgo/protección en el contexto familiar

Contexto familiar	
Factores de riesgo	Factores de protección
<ul style="list-style-type: none"> • Desinformación de los padres de familia. • Focalización de la atención de los padres al hijo con aptitud sobresaliente. • Separación de los padres. • Rivalidad entre hermanos. • Falta reconocimiento de las habilidades del niño con aptitud sobresaliente. • Existencia de violencia intrafamiliar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la comunicación con los niños. • Fomentar vínculos de apoyo, respeto y comunicación. • Promover la unión familiar. • Aceptar sus características e impulsar el desarrollo de las mismas. • Los padres estén comprometidos con la educación de sus hijos.

Escuela.

En este contexto se fomenta el éxito académico y social de los alumnos, por lo cual se le deben brindar los recursos necesarios que contribuyan a motivarlos para enfrentar los desafíos de la educación actual. Un aspecto importante para lograrlo es, a través de la promoción de comportamientos resilientes en los docentes,

fomentar un ambiente que propicie oportunidades y contribuya al máximo para el desarrollo de las capacidades de niños con aptitudes sobresalientes (Henderson & Milstein, 2005). Se considera fundamental la formación y orientación de los docentes que trabajarán con alumnado con características sobresalientes, los contenidos de los programas que tienen esta funcionalidad se pueden agrupar en tres categorías (Valadez et al., 2012):

1. Conocimientos de naturaleza declarativa (conocimientos del “que”). Los conceptos que aparecen regularmente en los programas de formación de educadores especializados aluden a los siguientes temas: inteligencia, creatividad, personalidad, socialización-liderazgo y conocimientos específicos.
2. Conocimientos de naturaleza procedimental (conocimientos del “como”). Son complementarios de los anteriores y tratan cuestiones acerca de los instrumentos de detección, de las estrategias instruccionales y de asesoramiento al alumno y a la familia.
3. Conocimientos acerca de valores, creencias y actitudes. Se dedica poco tiempo a los conocimientos relacionados con los valores, las creencias y las actitudes, la relevancia de formar en estos conocimientos radica en la preocupación que la mayoría de los niños sobresalientes manifiestan desde muy pequeños por asuntos trascendentes y si el maestro es consciente de cómo se transmiten los valores, podrá satisfacer mejor la necesidad de estos niños (p.378).

El maestro debe aceptar, comprender y estimular la diversidad entre sus estudiantes para que el niño con aptitud sobresaliente sea tomado en cuenta. Por ello es necesario que los profesores desarrollen flexibilidad y que presenten una organización del aula dinámica y creativa de la que se beneficie toda la clase. Distintos autores han destacado algunas conductas del profesorado que propician una respuesta más adecuada a este alumnado y que pueden considerarse como factores protectores (Valadez et al., 2012):

- Proporcionar un clima en el aula que promueva la autoestima y ofrezca el ambiente adecuado para que se tomen riesgos creativos y cognitivos
- Propiciar y estimular la curiosidad, la intuición y la creatividad dentro y fuera del aula.
- Animar al alumno a escribir, dibujar sus ideas y aceptar la tendencia a adoptar una perspectiva diferente.
- Permitir a sus alumnos usar su propio estilo de trabajo, ser flexible en la organización de su trabajo y en relación con el alumnado.
- Manifestar cierta apertura hacia sus alumnos al compartir información y sentimientos; trata de comprometerlos e implicarlos en la toma de decisiones o en la solución de problemas.
- Proporcionar al alumnado distintas maneras de aprender, de modo de que tenga la oportunidad de encontrar distintas soluciones a un problema, diferentes formas o caminos de categorizar los objetos o los diversos puntos de vista o perspectivas en una discusión. Utiliza materiales que desarrollen la fantasía y la imaginación (p.387).

Cada docente en su aula puede crear refugios de construcción de resiliencia, ambientes que también se asocian estrechamente con el éxito académico. El programa de intervención propuesto en este estudio con niños sobresalientes parte de la base de considerar todos estos factores y la relación entre ellos desde una perspectiva ecológica, además de favorecer factores protectores en el ámbito personal, familiar, y escolar e incrementar así la capacidad para atenderlos y dar respuesta a sus necesidades educativas sobre todo en población que se encuentra en zonas marginadas. A continuación se presentan investigaciones con este modelo, realizadas en el mismo contexto poblacional como el que se trabajó en el presente estudio, las cuales denotan experiencias exitosas:

1. Romero (2008) trabajó desde un modelo ecológico riesgo/ resiliencia con un grupo de niños con aptitudes sobresalientes de primero y segundo grado de primaria, paralelamente con los padres de familia y docentes en las que se observó que los niños incrementaron de forma estadísticamente

significativa sus puntuaciones de creatividad relativas a la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración; los padres refirieron que a través de su participación se favoreció la reflexión y, entender qué les pasaba a sus hijos para ver la manera de canalizar mejor sus habilidades, así como saber que otros padres están en sus mismas circunstancias y, además las maestras consideraron que el trabajo que se realizó fue útil.

2. Chávez y Zacatelco (2012) desarrollaron un programa de identificación e intervención con un grupo de niñas de tercer grado de primaria al igual que con los padres de familia desde un modelo ecológico riesgo/resiliencia en el cual se encontró; una diferencia estadísticamente significativa en el Coeficiente Intelectual Total medido por la WISC-R, modificaciones significativas en los índices de creatividad, fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración y también los padres de familia tomaron consciencia de las capacidades sobresalientes de sus hijas y buscaron proveerles de recursos adicionales para el desarrollo de sus habilidades, lo que se convirtió en factores protectores para esta población.

3. Zacatelco, Hernández y Acle (2012) realizaron el trabajo con niños con aptitudes sobresalientes de quinto grado de primaria, en el que se reportaron hallazgos relevantes como; incremento en los índices de flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración, se favorecieron las relaciones entre los niños, así como sus producciones escritas.

Con base en lo anterior se puede observar que el modelo ecológico riesgo/resiliencia favorece la identificación de los comportamientos y escenarios en los que se tendrá que intervenir para dar solución a las necesidades educativas que presenten los niños con aptitud sobresaliente. Se propone una evaluación e intervención integrales, que permitieran desarrollar estrategias y comportamientos que faciliten activar factores de protección y disminuir los de riesgo. En este sentido es necesaria la identificación y atención de los alumnos con potencial sobresaliente dentro de las instituciones educativas, ya que la falta de detección de estos niños se convierte en un factor de riesgo sobre todo en zonas de alta

marginación, lo que limita oportunidades de atención oportuna y/o o la pérdida del potencial de estos niños.

De aquí la importancia de instrumentar un programa de enriquecimiento cognitivo y creativo que provea a los alumnos con potencial sobresaliente de herramientas necesarias para la resolución de problemas cotidianos y a su vez los capacite para enfrentar los retos del mundo actual, además que el pensamiento crítico y la creatividad son elementos que se han dejado de lado en los programas escolares o en los ambientes áulicos en los que regularmente predominan las relaciones verticales , donde hay un adulto que enseña y un sujeto que aprende lo que el primero transmite, lo cual, obstaculiza el desarrollo de la creatividad (Quintana, 2005). Por ello el promover las habilidades del pensamiento crítico propuestas por Priestley (2011) permitirá que los alumnos sean capaces de procesar, pensar y aplicar la información que aprenden en una gran variedad de contextos, asimismo, se considera importante estimularlo en edades tempranas, para proveer al individuo de recursos que le permitan resolver los problemas cotidianos que se le presenten (Ramón, 2005). Desde esta perspectiva ecológica riesgo/ resiliencia no podemos dejar de lado el trabajo con docentes y padres quienes por su interacción con los menores se constituyen en participantes fundamentales para el logro del desarrollo de los menores.

Método

Planteamiento del problema

La categoría de aptitud sobresaliente en el campo de la educación especial ha tenido un incremento en su atención derivado de las pautas que se han generado para atender a esta población, en el período escolar 2011-2012 se identificaron a 144 111 alumnos en las instituciones educativas que cuentan con el servicio de USAER. No obstante, existe población en las escuelas que no forma parte de estas estadísticas por no ser identificada, debido a que no todas disponen del servicio de USAER, o bien, este servicio prioritariamente se concentra en la atención de los alumnos que presentan rezago escolar u otro tipo de dificultades de aprendizaje, otro factor que contribuye es la falta de formación de los profesores para el reconocimiento de las características y necesidades de educación de estos estudiantes (Esquivel & Moreno, 1998).

Investigaciones realizadas en México en escuelas primarias regulares muestran que existe una incidencia de alumnos sobresalientes que oscila de un 2 a un 24%; Valadez (2004) indica un 24%, Zacatelco (2005) un 7%, Romero (2008), Chávez, Zacatelco y Acle (2009) un 6%. Cabe señalar que esta población se convertirá en un grupo vulnerable si además de no ser atendida habitan en zonas de alta marginación, pues es probable que dichas condiciones dificultarán el despliegue de su potencial (Llobet, 2005), o bien rendirán por debajo de su capacidad intelectual, se adaptarán mal, se desalentará su motivación y podrían por consiguiente, desertar de sus estudios si no se responde a sus necesidades (De Zuburía, 2002).

Por ello, en estos casos se considera necesario promover factores protectores y disminuir los de riesgo como una forma de prevenir la pérdida del potencial así como dificultades futuras. Es a través del diseño e instrumentación del modelo ecológico riesgo/resiliencia que se podrán identificar estos factores en los niveles individual, escolar, familiar y social para promover intervenciones que por un lado favorezcan el potencial y desarrollo psicológico del niño que le permitirá hacer frente a las adversidades y por otro, propiciar el trabajo

colaborativo con padres de familia y docentes con la finalidad de beneficiar a todos y promover conductas resilientes.

Objetivo general

Valorar la efectividad de un programa de enriquecimiento cognitivo-creativo como factor protector para el alumno con aptitudes sobresalientes en su interacción con el contexto familiar y escolar.

Diseño de estudio

Mixto

Representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Tipo de Estudio

Descriptivo.

Consiste en describir propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describe tendencias de un grupo o población (Hernández et al., 2006).

No experimental.

Los investigadores suelen observar y comparar los resultados a medida que ocurren naturalmente, no implican grupos significativos de comparación o condiciones que no recibieron tratamientos introducidos activamente por el investigador (Cook, L., Cook, B., Landrum & Tankersley, 2008).

Pretest-Intervención-Postest.

Estudio que consta de un solo grupo sobre el que se ha realizado una observación antes y otra después de la intervención (Hernández et al., 2006).

Con el objeto de lograr los objetivos planteados el estudio se organizó en tres fases:

Fase 1. Caracterización el perfil riesgo/ resiliencia

Fase 2. Instrumentación el programa de enriquecimiento cognitivo y creativo

Fase 3: Validación del Modelo ecológico riesgo/ resiliencia

Contexto

El trabajo se realizó en una escuela primaria pública de tiempo completo de la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal, el nombre de esta delegación proviene de la lengua náhuatl, (Iztapalli-losas o lajas, Atl-agua, y Pan-sobre) que puede traducirse como "En el agua de las lajas". Cuenta con una superficie aproximada de 117 kilómetros cuadrados, mismos que representan casi el 8% del territorio de la capital de la república (Delegación Iztapalapa, 2011), además constituye una situación geográfica importante, ya que es el punto de entrada y salida hacia el oriente y sureste de la Ciudad de México, es colindante con el Estado de México, lo que genera una interrelación de servicios, equipamiento, transporte y actividad económica (Arango & Lara, 2005).

Específicamente se encuentra situada en la región oriente del Distrito Federal, al norte colinda con la delegación de Iztacalco y el municipio de Nezahualcóyotl del estado de México, al sur con las delegaciones de Tláhuac y Xochimilco, al este con el municipio de La Paz y Chalco Solidaridad, en el estado de México y al oeste las delegaciones de Coyoacán y Benito Juárez (ver figura 1). La delegación se encuentra dividida en 8 direcciones territoriales que se distribuyen en la demarcación las cuales son: Aculco, Cabeza de Juárez, Centro, Ermita Zaragoza, Paraje San Juan, Estrella, Santa Catarina y San Lorenzo Tezonco (Gil & Rosas, 2005). De acuerdo al censo realizado en el 2010, por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población existente es de

1, 815,786 habitantes, que comprende a 880,998 hombres y a 934,788 mujeres. Se le considera como una de las delegaciones más pobladas y ésta genera por sí sola una presión considerable sobre la demanda de infraestructura y equipamiento que cada vez más, exige la población.

Figura 1. Localización de Iztapalapa en el Distrito Federal



Recuperado de Monografía de la Delegación Iztapalapa Gobierno de la Ciudad de México, 2011.

La Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI, 2010) señala que se brindan los servicios educativos de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y para adultos, asimismo existen otras dependencias que permiten que la población tenga acceso a la educación (ver tabla 11). Por lo que se cuenta con escuelas de todos los niveles de enseñanza; el 38.6% corresponde al nivel preescolar y el 41% al nivel primaria; asimismo se reporta un nivel de aprovechamiento en las escuelas primarias de 96.1% y en la secundaria de 74.8%, mientras que un gran sector tiene que abandonar su instrucción para integrarse a la fuerza laboral (INAFED, 2011). En la delegación, 95 de cada 100 niños entre los 6 y 14 años asisten a la escuela de nivel de instrucción básica, lo que indica que la población con primaria y secundaria

completa se encuentra 3% por encima al promedio del Distrito Federal (INAFED, 2011).

Tabla 11

Número de escuelas por nivel educativo de la Delegación Iztapalapa

Nivel educativo	Número de escuelas
Inicial SEP	2
Inicial Reclusorio	1
Inicial otras dependencias	42
Preescolar	209
Primaria	443
Secundaria	102
CAM	18
USAER	46
Primaria Adultos	11
Secundaria Adultos	10

Datos relevantes del contexto de esta delegación son los siguientes: el 96% de la población de 6 años y más sabe leer y escribir. Sin embargo al considerar a la población total el mayor porcentaje de analfabetismo del Distrito Federal se ubica en esta demarcación y representa el 24% del total del Distrito Federal, lo que implica que una de cada 4 personas analfabetas vive en Iztapalapa (Arango & Lara, 2005). En cuanto a la asistencia escolar se puede indicar que el 95% de la población entre 5 a 14 años asiste a la escuela, pero en la población de 15-19, se incrementa el porcentaje de inasistencia a 37% y en la de 20-24 a 72% (Delegación Iztapalapa, 2013).

Escenario

La escuela primaria pública pertenece al Programa de Tiempo Completo (PETC). En ella se atiende a alumnos que requieren una estancia escolar prolongada de 8:00 a 16:00 horas, los conocimientos básicos, se complementan con actividades artísticas, tecnológicas y deportivas (DGSEI, 2010). En el ciclo escolar 2011-2012 se conformaron 10 grupos de los cuales; dos fueron de primer grado, un grupo de segundo, dos de tercer y cuarto grado, uno de quinto y de sexto grado, la matrícula estudiantil era de 301 alumnos (ver tabla 12). El personal educativo lo constituyen nueve docentes que se encuentran frente aula, dos maestros de educación física, una educadora encargada de la materia de inglés, dos maestras de apoyo a la dirección y el director encargado de la institución, es importante indicar que la institución no cuenta con el servicio de USAER.

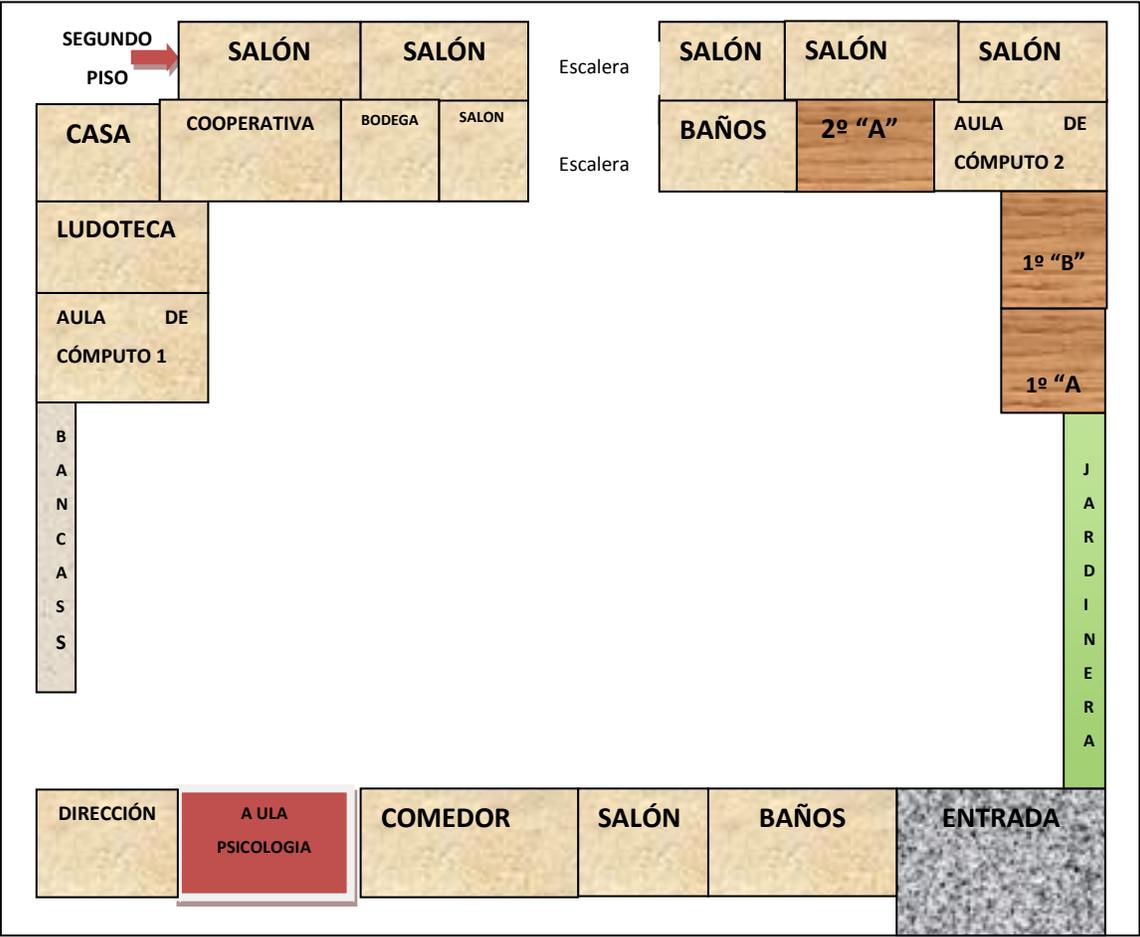
Tabla 12

Población total de la escuela

Grado	Número total de alumnos por grado.
1º	62
2º	34
3º	63
4º	69
5º	36
6º	37
Total	301

Las instalaciones con las que cuenta la escuela son las siguientes: 9 salones, 2 aulas de cómputo, 1 aula de psicología, 1 ludoteca, 1 dirección, 1 cocina-comedor, 2 baños, 1 cooperativa, 1 bodega, 1 casa que está dentro de la escuela, jardineras, un patio amplio (ver figura 2).

Figura 2. Esquema de la escuela primaria



Fase 1. Caracterización del perfil riesgo/ resiliencia

Objetivo General

Determinar el perfil de riesgo/ resiliencia en los niveles individual, familiar y comunitario de los niños con aptitudes sobresalientes en zonas marginadas.

Etapa 1. Evaluación exploratoria

Objetivo

Detectar las necesidades educativas especiales de los alumnos en el aula escolar.

Participantes

La muestra fue no probabilística intencional. Se conformó de 96 alumnos de primer ciclo de primaria; 45 niños y 51 niñas con una edad que osciló entre los 5 y 7 años de edad, con una $M_{edad} = 6$ años (ver tabla 13).

Tabla 13

Participantes de la evaluación exploratoria

Grado y grupo	Población participante		
	Número de alumnos	Niños	Niñas
1º "A"	30	15	15
1º "B"	32	15	17
2º "A"	34	15	19
Total de alumnos	96	45	51

Herramientas

- **La Escala Wechsler de Inteligencia WISC-R- Español (Wechsler, 1981)**

Es un instrumento psicológico de aplicación individualizada, la edad de aplicación comprende de 6-16 años, aproximadamente se requiere de 50 a 75 minutos para la aplicación de 12 subescalas (Wechsler, 1981). Esta escala evalúa dos aspectos el área de ejecución y el área verbal y cada una está a su vez formada por 6 subpruebas distintas que evalúan diferentes procesos (agudeza visual, memoria, atención, concentración, comprensión, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y anticipación, razonamiento lógico matemático), proporciona un CI Verbal (CIV), un CI Ejecución (CIE) y un CI Total (CIT). Los coeficientes de confiabilidad para la Escala Total son de .90 a .92, para la Escala Verbal son de .88 a .96 y para la de Ejecución son de .86 a .93 por lo que se le considera un instrumento altamente confiable y estable (Esquivel, Heredia & Lucio, 2007).

- **Hojas de supervisión**

Registro de las actividades realizadas en el escenario una por día de práctica, en las que se describe su organización y estructura, comprende el objetivo de la práctica, lo que se realizó con los niños, tareas programadas para la siguiente sesión, comentarios y sugerencias.

Procedimiento

1. Se realizó una junta con el director y docentes de la escuela para presentar al equipo de psicología y se explicó la propuesta de trabajo. También se llevó a cabo una reunión con los padres de familia para informarles sobre la función y el trabajo que realizaría el equipo de psicología en la institución, aclarar dudas y escuchar sus comentarios. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado de los mismos para realizar la evaluación de sus hijos y al aplicar la prueba a los niños se contó también con su asentimiento.

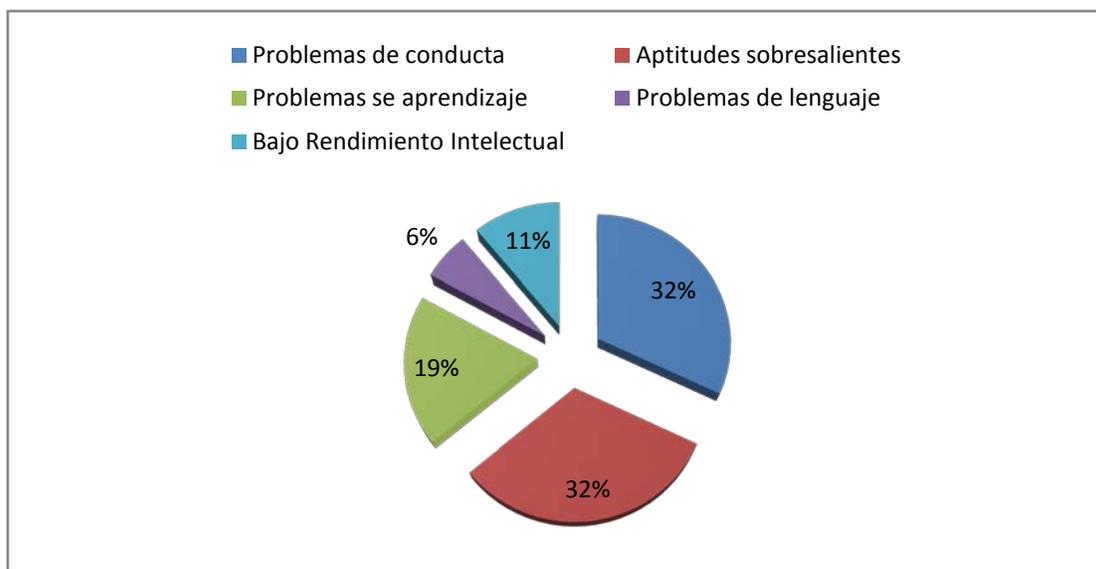
2. La aplicación de la prueba WISC-R fue de manera individual con los alumnos del grupo de 1° y 2°. Posteriormente a la aplicación se elaboró una base de datos en el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés), versión 20 y se realizó un análisis estadístico descriptivo de las puntuaciones obtenidas, asimismo se interpretaron y analizaron los resultados de forma interindividual con respecto a la media de estandarización para comparar la capacidad del estudiante con respecto a su grupo de edad y de forma intraindividual en relación a la media de desempeño del alumno en las subescalas verbal y de ejecución, a fin de precisar sus fortalezas y debilidades al considerar aquellas puntuaciones por arriba o por debajo de la tercera desviación estándar (Sattler, 2003).

3. Los resultados de la evaluación se analizaron y validaron con las docentes de grupo y, de acuerdo con las características particulares y necesidades educativas encontradas en los niños se eligieron a quienes participarían en la siguiente fase.

Resultados

Se identificó que del total de alumnos evaluados de primero y segundo grado el 49% presentó necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se encontraron; problemas de lenguaje, bajo rendimiento intelectual, problemas de aprendizaje, problemas de conducta y aptitud sobresaliente (ver figura 3). Así, 15 alumnos fueron detectados como candidatos para la evaluación diagnóstica por aptitud sobresaliente, 10 de primer grado y 5 de segundo grado que constituyeron el 32% de los alumnos evaluados, esta categoría presentó un alta incidencia simultáneamente a la categoría de problemas de conducta.

Figura 3. Necesidades educativas identificadas en primer y segundo grado



En esta etapa se encontró la presencia de las cinco categorías de educación especial dentro de cada uno de los grupos, corroboró la diversidad de características y necesidades educativas que existe dentro de las aulas, población que no es identificada y atendida de forma oportuna, colocándola en situación de riesgo; cabe resaltar que la categoría de niños con aptitud sobresaliente presentó una alta incidencia por lo cual se procedió a realizar la siguiente etapa.

Etapa 2. Evaluación diagnóstica

Objetivo.

Caracterizar los factores de riesgo y protección de los alumnos de primer y segundo grado de nivel primaria con aptitud sobresaliente.

Objetivos particulares

- Identificar las características del alumno en el área cognitiva, creativa, motivacional y afectiva.
- Identificar los factores protectores y de riesgo en el contexto escolar en el que el alumno se desenvuelve.
- Identificar los factores de protección y de riesgo dentro del núcleo familiar.
- Identificar las características de la comunidad en la que se encuentra inmerso el alumno.

Participantes

• Alumnos

15 niños de primer ciclo escolar de nivel primaria, 9 de primer grado y 6 de segundo grado, 11 niñas ($M_{edad}= 5.9$) y 4 niños ($M_{edad}= 6.2$), con una edad promedio de 6 años (D.E= 0.75)

• Padres

Los padres de familia de los 15 alumnos se caracterizaron por tener una $M_{edad\ general}=37$ años (D.E= 7.07), los padres con una $M_{edad}= 39$ años (D.E= 6.9) y las madres con la $M_{edad}= 34$ años (D.E=6.6), el nivel escolar que tenían era de licenciatura (n=13), carrera técnica (n=4), preparatoria (n=8) y secundaria (n=5), los padres y madres trabajaban (13 madres y 14 padres).

- **Docentes**

Tres docentes de educación básica, que se encontraban a cargo de los grupos de 1° y 2°, sexo femenino, edad 45, 59 y 39 años, sus años de servicio fueron de 16, 26 y 23 años respectivamente y con una formación de Licenciatura en Educación.

Herramientas

- **Test Casa, Árbol y Persona (H.T.P.) de Buck & Warrem,1994**

Test grafico proyectivo, que proporciona información que al ser relacionada con otros instrumentos de valoración y de entrevista puede revelar conflictos y preocupaciones generales del alumno, así como aspectos específicos del ambiente en el que se desenvuelve. Se aplica de forma individual y su duración es aproximadamente de 30 a 90 minutos. En la aplicación se agregó la técnica del dibujo e historia de un animal en el que se le pide al niño que “dibuje un animal, cualquier animal que desee” al concluir se le solicitan algunos comentarios sobre el mismo. El dibujo se analiza e interpreta con las pautas de cualquier test de la personalidad gráfico y después se toma en cuenta el tipo de animal dibujado (Hammer, 1998).

- **Evaluación de la Lectura y Escritura (Martínez, 2008)**

Es una prueba informal que tiene como finalidad conocer los aspectos de lecto-escritura que los niños han logrado integrar con base en la teoría que existe al respecto y los objetivos curriculares planteados para cada uno de los niveles escolares que conforman el primer ciclo de primaria. Los indicadores que comprende son: a) habilidades básicas de lectura: comprensión en lectura: en voz alta, lectura en silencio y lectura por el examinador; b) expresión oral: planteamiento y organización de ideas; y, c) expresión escrita en: escritura espontánea, dictado y copia. Esta prueba tiene una duración aproximada de 30 minutos y su aplicación fue de manera individual. Se califica de acuerdo a los niveles que los niños deben integrar con base en los planes y programas de

educación primaria que permite ubicar al menor en un nivel que describa las habilidades adquiridas en cuanto al proceso de adquisición.

- **Test Pensamiento Creativo, Forma Figural 1A (Torrance, 2008)**

Este instrumento es apropiado para niños preescolares hasta estudiantes de licenciatura, se puede aplicar de forma individual o en grupos pequeños hasta 35 personas. El objetivo de esta prueba es fomentar en el niño el uso de la imaginación para producir respuestas originales, el tiempo aproximado de aplicación es de 30 minutos, se compone de tres actividades de 10 minutos cada una. Con base en estas actividades se obtienen el nivel de creatividad por grado o edad de acuerdo a los puntajes de los indicadores de creatividad que considera la prueba y que se refieren a: 1) fluidez, 2) originalidad, 3) elaboración, 4) abstracción de títulos y 5) resistencia al cierre prematuro. Este instrumento posee una fiabilidad estimada del índice de creatividad entre 0.89 a 0.94.

- **Guía de entrevista a padres (Acle & Roque , 2012)**

Es un instrumento cuya finalidad es obtener datos personales del niño, antecedentes pre-peri y posnatales así como del desarrollo, aspectos ambientales, interacción familiar, indicadores socioeconómicos, factores de riesgo y protección.

- **Escala para identificar la motivación intrínseca en escolares (Romero, 2008)**

Es un cuestionario de 30 reactivos que tiene el objetivo de identificar el compromiso con la tarea que manifiesta el individuo, la consistencia interna es de 0.86 y se constituye de seis factores, el primer factor está compuesto por ocho reactivos, fue denominado interés-recreativo debido a que son reactivos que denotan cantidad de tiempo empleado en actividades agradables para el niño. El segundo factor agrupa seis reactivos, fue nombrado persistencia-académica ya que contiene reactivos que hacen referencia a la superación de obstáculos para lograr una meta. El tercer factor lo conforman cuatro reactivos, fue llamado esfuerzo-académico porque tiene reactivos que indican una cantidad de energía

empleada en actividades académicas. El cuarto, quinto y sexto factor agruparon dos, tres y tres reactivos respectivamente y fueron designados como interés académico, persistencia-recreativa y esfuerzo-recreativo.

- **Lista para identificar potencial sobresaliente en niños que cursan la educación primaria (Covarrubias,2001)**

Instrumento dirigido a padres de familia y maestros regulares, su objetivo es identificar el potencial sobresaliente en los niños que cursan la educación primaria, está compuesto de 25 afirmaciones que describen algunas de las características de los niños con aptitudes sobresalientes que se contestan de forma dicotómica en el que se utiliza el “sí” o el “no” en caso de que se presente o esté ausente la característica que se describe en la oración respectivamente. De acuerdo con Covarrubias (2001) un indicador para que un niño pueda considerarse con aptitudes sobresalientes es que reciba una calificación de más de 15 puntos en la lista para identificar potencial sobresaliente.

- **Bitácora de actividades**

Anotaciones anecdóticas de las actividades y observaciones realizadas en escenario, en la cual se incluyeron las descripciones del ambiente o contexto, lugares, participantes, relaciones y eventos que se suscitaban cada día de práctica, así como la experiencia adquirida en cada una de estas sesiones.

Procedimiento

1. Se realizó la aplicación de pruebas específicas, dentro las cuales se encuentran el Test de Casa-Árbol- Persona (H-T-P) y la Evaluación de la Lectura y Escritura (ELE) cuya aplicación fue de manera individual, sin embargo, para el Test de Pensamiento Creativo Forma Figural 1A y la Escala para Identificar Motivación Intrínseca en Escolares se hizo de forma grupal con una duración para cada uno de los instrumentos de 30 a 60 minutos.

2. Con los padres de familia se realizaron las entrevistas, para lo cual se les citó previamente para informar los motivos por los que se les requería en la institución. Primero se les solicitó que contestarán la Lista para Identificar Potencial Sobresaliente (Covarrubias, 2001) y después se utilizó la Guía de Entrevista para padres de Acle y Roque, (2012). En caso de que los padres de familia no asistieran al primer llamado que se le realizaba, se le enviaba a través de un segundo citatorio la reprogramación de la fecha para que acudieran a la entrevista, este comunicado se enviaba una tercera vez en caso de que los padres no hubieran asistido y si no existía respuesta de su parte se reportaba la inasistencia a la entrevista y se suspendía la aplicación de la misma.

3. Se entregó a las maestras de los grupos la Lista para Identificar Potencial Sobresaliente (Covarrubias, 2001), en un inicio se les mencionaban las instrucciones para su llenado, las respondían y posteriormente con algunos casos específicos las profesoras realizaban comentarios sobre los comportamientos y actitudes de los niños que habían observado y que se describían en el instrumento.

4. La información obtenida de los instrumentos aplicados se calificó conforme a los procedimientos estándares de éstos, para el Test Pensamiento Creativo la calificación se realizó con el sistema de automatización diseñado por Ordaz (2013); posteriormente se elaboró una base de datos en el programa SPSS versión 20 y se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo de los datos recopilados, en el Test Pensamiento Creativo para identificar las puntuaciones altas en el grupo se obtuvo el percentil 75 a partir del cual se consideró a quienes tuvieran puntuación igual o superior al mismo como alumnos con un nivel arriba

del promedio y para identificar las puntuaciones bajas se obtuvo el percentil 25, así que aquellos que presentaran puntuaciones igual o menor a éste, se le consideraba con nivel debajo del promedio con respecto a su grupo de edad. Este mismo rango del percentil 75 y 25 fue utilizado en la Evaluación de Motivación Intrínseca en Escolares.

Los datos de la Lista para Identificar Aptitud Sobresaliente (Covarrubias, 2001) contestada por padres y docentes se analizaron a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon a fin de identificar las diferencias significativas entre las puntuaciones de estos instrumentos. La prueba grafico-proyectiva del Test Casa-Árbol-Persona (H-T-P) y la de Evaluación de la Lectoescritura (ELE) se analizaron por frecuencias. A partir de los resultados se identificaron los factores protectores y de riesgo en el área individual, familiar, escolar y social. Se estableció el perfil grupal de los alumnos de la categoría de aptitud sobresalientes con base en el modelo ecológico riesgo/ resiliencia.

Resultados

Área individual

Cognitiva:

En este grupo de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el WISC-R, se puede indicar que el nivel intelectual de todos los alumnos se encontró arriba de la norma en comparación con los niños de su edad (ver tabla 14), el CI Total promedio del grupo fue de 123 (D.E= 3.9) que indicó un nivel intelectual Superior, la mayoría del grupo se ubicó en este nivel (n=12), una minoría en el nivel arriba de la norma (n=2) y en Muy superior (n=1), lo que significó en términos generales que las habilidades de estos niños se encontraban altamente desarrolladas. De acuerdo con Benito (1999) lo que tienen en común los niños con aptitud sobresaliente es un elevado resultado en la ejecución en los test de inteligencia y una elevada capacidad para el aprendizaje, lo cual se observó en los alumnos que integraron este grupo.

Tabla 14

Promedios, mínimos y máximos del CI Verbal, de Ejecución y Total de los niños con aptitudes sobresalientes

CI	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación Estándar
Verbal	106	131	121	6
Ejecución	108	139	119	8
Total	117	133	123	4

En el primer grado se identificó mayor población de alumnos con un nivel intelectual superior con respecto a su grupo de edad cronológica representado por 9 alumnos (7 niñas y 2 niños); de los cuales uno se encontró Arriba de la Norma (CIT=117), siete en un nivel Superior (CIT= 120-126) y uno en Muy Superior (CIT=133) y en el segundo grado se identificaron a 6 alumnos, 5 de ellos se ubicaron en un nivel Superior (CIT=120-126) y uno Arriba de la Norma (CIT=118), (ver tabla 15).

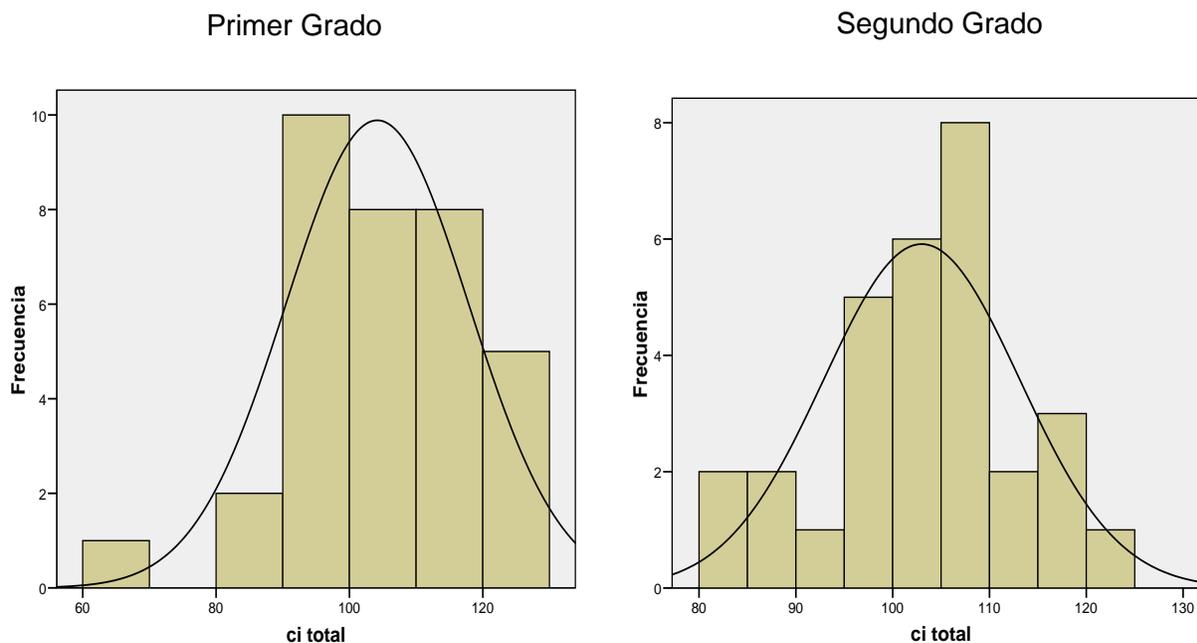
Tabla 15

Puntaje de CIT, CIV y CIE de alumnos identificados con aptitud sobresaliente en primer y segundo grado

Grado	Nombre	Edad	Sexo	CI Verbal	CI Ejecución	CI Total	Promedio
Primero	V	5	Femenino	122	118	123	124 (D.E= 4.4)
	P	5	Femenino	115	114	117	
	J	6	Femenino	115	120	120	
	A	6	Femenino	118	120	121	
	E	6	Masculino	125	114	123	
	MI	6	Femenino	131	111	124	
	X	5	Femenino	123	121	125	
	O	6	Masculino	127	118	126	
B	5	Femenino	130	129	133		
Segundo	R	7	Femenino	117	115	118	123 (D.E=3.3)
	M.P.	6	Femenino	125	108	120	
	F	7	Femenino	120	115	121	
	I	7	Femenino	106	139	124	
	C	7	Masculino	122	124	126	
S	6	Masculino	123	124	126		
CI Promedio				121	119	123	
CI Máximo				131	139	133	
CI Mínimo				106	108	117	

Esta población se ubicó del lado derecho de la curva normal del desempeño de toda la muestra evaluada (ver figura 4), lo que indicó que denotaban una mayor inteligencia general, aptitud académica y preparación para dominar un plan de estudios en comparación con los niños de su edad (Sattler, 2003). Su alto desempeño destacó por las habilidades elevadas que poseían, tales como un adecuado rango de información, comprensión verbal, desarrollo del lenguaje, habilidad para establecer conceptos, para seleccionar información e identificar detalles esenciales de los superfluos y verbalizar relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos, aprender un código con rapidez y flexibilidad en el pensamiento (Esquivel et al., 2007).

Figura 4. Curva normal del nivel intelectual del primer y segundo grado



Con respecto a las escalas Verbal y de Ejecución se observó que el grupo en general obtuvo en ambas escalas un nivel de desempeño alto; el CIV= 121 que hace referencia a un nivel Superior y el CIE= 119 que se relaciona con un nivel Arriba de la Norma; no existe ninguna diferencia entre el desempeño de ambas escalas. No obstante se identificó que dentro de las escalas verbales sobresalen las puntuaciones altas de algunas subescalas comparadas con la media de estandarización (M=10), dentro las cuales se encontraron; Vocabulario (M= 18) que con base en lo señalado por Sattler (2003) indica que el grupo en general poseía habilidades verbales y desarrollo de lenguaje adecuados, alto conocimiento de palabras y comprensión verbal por encima del promedio; Aritmética (M= 14) que implica una capacidad adecuada para aplicar habilidades de razonamiento a la solución de problemas matemáticos; Semejanzas (M= 13) alude a su capacidad para utilizar el razonamiento lógico abstracto, discriminar relaciones fundamentales de las superficiales, expresar verbalmente la relación apropiada entre dos objetos o conceptos y a la flexibilidad en los procesos del pensamiento, características distintivas de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

En cuanto a las habilidades de ejecución se identificó que los niños mantuvieron su rendimiento de acuerdo a un nivel arriba de la norma, también

destacaron puntuaciones altas en las siguientes subescalas; Figuras incompletas (M=14) que indica percepción y concentración adecuadas, atención a los detalles, así como habilidad para establecer una serie de aprendizajes rápidamente; Claves (M=13) hace referencia a un procesamiento secuencial visual adecuado, destreza visomotora, memoria visual y ubicación espacial, a la capacidad de aprender un código con rapidez e identificar detalles esenciales de los superfluos y habilidad para aprender material nuevo por asociación para reproducirlo con velocidad y precisión; Laberintos (M= 13) relacionado con adecuada capacidad de atender a estímulos, concentrarse, seguir instrucciones, organización perceptual y realizar planificaciones ante una problemática.

Asimismo, se encontró que en algunas subescalas los alumnos sobresalientes obtuvieron puntuaciones que los ubicó dentro de la media, tales como; Información (M=11) que indicó que poseían una adecuada memoria, atención e interés en el medio, ambición y curiosidad intelectual; Comprensión (M=11) relacionada con un adecuado juicio social y sentido común, reconocimiento de las demandas sociales, conocimiento de las reglas de conducta convencional y habilidad para organizar el conocimiento; Retención de dígitos (M= 11) que implica una adecuada capacidad para evocar recuerdos inmediatos, habilidad para atender a estímulos auditivos asociados con una buena memoria de estímulos simbólicos. En el área de ejecución se detectó la subescala de Composición de objetos (M=12) que se refiere a una adecuada coordinación visomotora, capacidad para visualizar un todo a partir de sus partes, actitud persistente en la realización de tareas; Ordenación de dibujos (M=12) que se relaciona con adecuados procesos de razonamiento secuencial, capacidad para la planeación, para sintetizar las partes de un todo inteligible y alerta a los detalles.

Lectoescritura

Los alumnos no presentaron dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, se observó que poseían lectura fluida, leían de forma adecuada con buen ritmo y tono, respetaban la separación entre palabras y los signos de puntuación, cinco alumnos mostraron lectura lentificada ya que su lectura era continua, lenta y sin respetar los espacios entre una palabra y otra. En la comprensión de lectura las habilidades que destacaron con respecto a su edad cronológica eran la comprensión de lectura en voz alta, la lectura en silencio y la lectura realizada por alguien más, no obstante se observó que se les dificultaba llevar a cabo la lectura en silencio y comprender la información en esta modalidad en comparación con la comprensión y recuperación de la información si los textos eran leídos por alguien más, esta dificultad se presentó con mayor frecuencia en los alumnos de primer grado.

En cuanto a la lengua hablada se observó que todos los niños comprendían órdenes e instrucciones verbales y escritas así como oraciones sencillas y pequeños párrafos, eran capaces de repetirlos, explicar a qué se refería lo que leían. Su pronunciación era adecuada y entendible, articulaban los diferentes fonemas del lenguaje sin dificultad, platicaban de forma fluida y comprensible, organizaban y estructuraban sus ideas, se les facilitaba verbalizarlas, no obstante siete alumnos mostraron falta de iniciativa propia para expresar sus ideas, se les cuestionaba para que las manifestasen verbalmente. Eran capaces de narrar historias reales o ficticias con una secuencia cronológica, es decir, respetaban los tiempos de los acontecimientos.

En la lengua escrita se identificó que todos los niños lograban escribir su nombre completo, oraciones sencillas y textos breves, también representaban de forma convencional las letras, respetaban el tamaño, la forma, la alineación, su trazo era inteligible, mostraban direccionalidad en la escritura. Los aspectos identificados en este grupo coincidieron con las características señaladas por Gargiulo (2012) respecto a que los niños sobresalientes adquieren habilidades básicas del conocimiento fácilmente, poseen conceptualización y síntesis de la información, excelente capacidad de memorización, comprensión avanzada y altas

habilidades verbales. Aún así, y por estar en los niveles iniciales del aprendizaje de la lectoescritura los errores hallados fueron dificultades para segmentar las palabras en un texto, realizar omisiones de letras, respetar el tamaño, la forma y la alineación de las letras.

Creatividad

El índice de creatividad (IC) promedio del grupo fue de 28 (D.E=21), el mínimo de 4 y el máximo de 73 (ver tabla 16), por lo cual se observó una discrepancia en las puntuaciones del IC y de los indicadores de la creatividad, lo que manifestó la existencia de una alta variabilidad en el desempeño de creatividad dentro del grupo; de acuerdo con el percentil 75 (puntuación= ≥ 46) cinco niños se ubicaron por arriba del promedio, con base en el percentil 25 (puntuación= ≤ 9) cuatro alumnos mostraron un rendimiento por debajo del promedio y la mayoría del grupo se encontraba dentro de la norma (n=9), la creatividad es una característica esencial de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Esta característica les permite exhibir un pensamiento original en la expresión oral y escrita, poseer habilidades para crear, inventar e improvisar soluciones para un problema dado. Sin embargo, la inteligencia superior o alto coeficiente intelectual que poseen los alumnos con aptitudes sobresalientes no garantiza una elevada creatividad (Valadez et al., 2012).

Tabla 16

Puntuaciones promedios, máximos y mínimos de los indicadores de creatividad y puntuación del IC

	Fluidez	Originalidad	Elaboración	Abstracción de títulos	Resistencia al cierre	IC
Promedio	92	86	117	72	81	28
DE	12	13	21	42	12	21
Mínimo	67	59	82	0	62	4
Máximo	116	119	147	112	108	73

Nota: IC= Índice de Creatividad

Los puntajes de los indicadores de creatividad variaban en cierta proporción conforme al grado que cursaba el niño (ver tabla 17), fluidez y originalidad fueron los indicadores más altos en los niños de primer grado en comparación con los de segundo que corresponde respectivamente a la capacidad de producir un gran número de ideas o posibles soluciones de problemas y a la aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido, es decir, la infrecuencia estadística de una respuesta en una cultura determinada. No obstante, los indicadores de elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre fueron los de mayor puntaje en los niños de segundo grado en comparación a los de primer grado, y hacen referencia a la habilidad para generar un gran número de detalles a una idea; habilidad para capturar la esencia de la información involucrada, le permite al espectador ver la imagen más profundamente; la capacidad de un individuo que hace posible ideas originales, estas diferencias entre los grados pueden relacionarse con el proceso del desarrollo cognitivo de los niños.

Tabla 17

Puntuaciones del IC y de los indicadores de creatividad de los alumnos de primer y segundo grado

Grado	Nombre	IC	Fluidez	Originalidad	Elaboración	Abstracción de títulos	Resistencia al cierre
Primero	V	5	87	82	82	0	82
	P	25	87	92	109	104	72
	J	10	93	92	128	0	77
	A	4	85	93	121	0	86
	E	11	74	84	82	84	74
	MI	10	91	85	160	82	69
	X	47	103	95	128	112	72
	O	73	116	119	118	104	94
	B	54	103	102	135	34	91
	JH	5	82	85	138	0	69
	Media	24	92	93	120	52	79
	D.E	25	12	11	20	50	9

Tabla 17

Continuación

Grado	Nombre	IC	Fluidez	Originalidad	Elaboración	Abstracción de títulos	Resistencia al cierre
Segundo	R	7	67	59	100	110	69
	MP	28	93	101	130	74	82
	F	58	105	97	130	110	86
	I	40	101	90	141	85	81
	C	10	85	82	100	88	62
	S	46	102	111	88	107	102
	MA	30	80	85	130	74	108
	RO	32	96	93	147	82	76
Media		31	91	90	121	91	83
DE		17	13	15	22	15	16

Nota: Los niños JH, MA y RO no continuaron en el proceso de evaluación.

Se obtuvieron los siguientes resultados en los indicadores de creatividad;

1) Fluidez: Se observó que cinco alumnos obtuvieron un puntaje alto lo que mostró que poseían la habilidad de producir un gran número de ideas, nueve alumnos mostraron un nivel de creatividad acorde a la norma, no obstante, cuatro de ellos se ubicaron por debajo de la norma, lo que indicó que estos alumnos tienden a generar menos ideas de las que produce el grupo.

2) Originalidad: Se identificó a cuatro alumnos que obtuvieron una puntuación arriba de la norma, siete se ubicaron dentro de la norma, lo que hace referencia a que estos alumnos poseían una adecuada habilidad para aportar ideas o soluciones poco comunes, sin embargo a siete se les dificultó generar este tipo de ideas.

3) Elaboración: En este indicador se observó que cinco alumnos obtuvieron puntuaciones altas lo que hace referencia a una adecuada habilidad para añadir un gran número de detalles a una idea, ocho se ubicaron dentro de un rango promedio, no obstante cinco generaron ideas básicas y concretas por lo cual obtuvieron puntuaciones bajas en este indicador.

4) Abstracción de títulos: Cuatro niños obtuvieron un puntaje alto que implicó una adecuada habilidad para capturar la esencia de la información proporcionada, conocer qué es importante y observar una figura más profundamente, nueve se localizaron dentro de un rango normal y otros cinco obtuvieron puntuaciones bajas que hace referencia a que sus títulos fueron concretos y/o descriptivos.

5) Resistencia al cierre: Se identificó que cuatro niños obtuvieron puntuaciones altas lo que indicó que ellos eran capaces de mantener la apertura y extender el cierre lo suficiente para promover ideas originales, dentro de los cuales diez obtuvieron un rendimiento adecuado y cuatro su cierre fue rápido y sin promover ideas originales.

Esta variabilidad en el índice de creatividad y en las puntuaciones de los indicadores puede relacionarse a que generalmente en las escuelas se ha premiado el aprendizaje de conceptos existentes, de contenidos memorísticos, sin estimular a que inventen otros, ni enseñarles a utilizar el conocimiento además de recordarlo, lo que limita la creatividad de los alumnos (Blanco, 2001).

Motivación Intrínseca

Se observó que los alumnos en la escala para medir motivación intrínseca en escolares obtuvieron un puntaje promedio de 79 (D.E= 9), la puntuación mínima fue de 59 y máxima de 94, con base en el percentil 75, se observó que dentro del grupo cuatro alumnos presentaban un puntaje arriba del promedio, tres por debajo y ocho dentro de la norma (ver tabla 18), por lo que se puede indicar que la mayoría del grupo manifestó una adecuada motivación intrínseca, aspecto cuya identificación es esencial realizarla desde temprana edad debido a que la falta de motivación en la escuela puede influir en su desempeño escolar (Robinson & Olszewski-Kubilius, 1997, citado en Benito, 1999).

Tabla 18

Promedio, máximo y mínimo de los factores de motivación Intrínseca en escolares

	Interés		Persistencia		Esfuerzo		Motivación Intrínseca Total
	Recreativo (PT=28)	Académico (PT=8)	Recreativo (PT= 12)	Académico (PT=24)	Recreativo (PT= 8)	Académico (PT=16)	
Media	22	7	8	22	5	14	79
Máximo	28	8	12	24	8	16	94
Mínimo	13	3	5	17	2	11	59
D.E	5	2	2	2	2	2	9
Percentil 25	19	6	8	21	4	13	72
Percentil 75	27	8	9	24	7	16	85

PT= Puntuación Perfecta del Factor

De acuerdo con las puntuaciones obtenidas en los factores de interés, persistencia y esfuerzo recreativo se puede indicar que los alumnos denotaban interés en todas aquellas actividades que les producían diversión y entretenimiento, las cuales realizaban en su tiempo libre (n=10), no obstante hubo una minoría de alumnos que no mostraron con frecuencia este tipo de interés (n=5), se identificaron alumnos que manifestaron ser persistentes y comprometidos en la persecución de las actividades (n=7), sin embargo, otros no se observaron tan persistentes en logro de éstas (n=8), pero si mostraron esfuerzo para alcanzarlas (n=10).

Con respecto a los resultados obtenidos en los factores de interés, persistencia y esfuerzo académicos se observó que en su mayoría los alumnos se interesaban por temáticas y actividades relacionadas con el ámbito académico (n=8), para otros estas actividades no eran de su total interés (n=7), también mostraron una actitud persistente ante los obstáculos que se le presentaban (n=10), pero otros tendían a desistir ante el alcance de sus metas (n=5), por otro lado se identificó que en su mayoría los niños se esforzaban por lograr sus metas en este ámbito (n=11) y sólo una minoría no lo realizaban con regularidad (n=4).

De forma general se puede indicar que los alumnos mostraron una actitud de tenacidad que permanece durante un tiempo prolongado al realizar una tarea o al establecer una meta de trabajo, así como un alto grado de dedicación y persistencia en el logro de objetivos que se establecen de manera individual, sin embargo, denotaban mayor interés en actividades recreativas con respecto a las académicas, pero mayor persistencia y esfuerzo en las temáticas y actividades del ámbito académico (ver tabla 19). Las características anteriormente mencionadas se relacionan con el perfil del niño con aptitud sobresaliente, debido a que poseían una elevada motivación intrínseca, esfuerzo para alcanzar la perfección, compromiso y dedicación por lo que tienden a alcanzar el éxito académico, en especial en su área de interés.

Los datos permitieron detectar diferencias que se encontraron entre los factores de motivación intrínseca y de la creatividad relacionadas con el perfil intraindividual de los niños, el cual reafirma la existencia de heterogeneidad en el grupo que indicó que los alumnos presentaban aspectos diferenciales en sus necesidades educativas y que al igual que con las características compartidas se añade cierta especificidad de grado y variable, por lo que, no se puede hablar de un perfil único del niño con aptitudes sobresalientes, ya que sólo a través del estudio adecuado del niño y de la identificación de sus peculiaridades diferenciales se puede proporcionar la educación conveniente. No obstante, si presentaron una serie de rasgos característicos que son útiles en la identificación (Blanco, 2001).

Tabla 19

Puntuaciones de la escala de motivación intrínseca de los alumnos con aptitudes sobresalientes

Grado	Nombre	Total Motivación Intrínseca	Factores					
			Interés		Persistencia		Esfuerzo	
			R	A	R	A	R	A
Primero	V	83	26	7	8	24	4	14
	P	85	28	8	8	22	5	14
	J	72	19	3	7	21	6	16
	A	72	17	6	8	22	3	16
	E	81	23	8	9	24	5	12
	MI	75	19	6	8	22	4	16
	X	87	28	8	8	24	3	16
	O	94	28	8	12	24	8	14
	B	79	22	6	10	21	6	14
Segundo	R	67	22	4	6	21	2	12
	MP	87	27	7	9	22	8	14
	F	81	23	6	9	22	8	13
	I	75	18	8	9	21	5	14
	C	84	24	6	10	23	7	14
	S	59	13	7	5	17	6	11
Promedio		79	22	7	8	22	5	14
DE		9	5	2	2	2	2	9

Nota: R= Recreativo; A= Académico

Percepción de los padres y maestros respecto al potencial sobresaliente de sus hijos y alumnos.

Se identificó que los padres de familia otorgaron a sus hijos un puntaje total promedio de 23 (D.E=2) y los maestros un puntaje de 17 (D.E=6), lo que indicó que los niños de la muestra son percibidos de manera diferente por sus padres y docentes (ver tabla 20), de hecho se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa en la prueba Wilcoxon ($p = .001$). Las bajas puntuaciones que las maestras proporcionaron a algunos niños se relacionaron con la percepción que tenían respecto a ellos y por lo cual no consideraron que poseían aptitudes sobresalientes, lo que dificulta su reconocimiento y que se les brinde la atención que requieren para el desarrollo de su potencial.

Tabla 20

Puntuaciones de los padres y maestros en la lista de Covarrubias

	Padres	Maestros
Promedio	23	17
Moda	23	18
Mínimo	19	3
Máximo	27	22
D.E	2	6

En general los padres destacaron que sus hijos son capaces de solucionar problemas de todo tipo, poseen una gran diversidad de intereses, son colaboradores y participativos en las actividades de la escuela, tienen una autoestima favorable, son muy creativos y sus relaciones sociales son muy fuertes, consideraron que cuentan con un nivel alto de comprensión, usan un vocabulario muy elevado para su edad, prefieren el lenguaje oral que el escrito, son originales en sus ideas y trabajos, se les ocurren muchas ideas novedosas, cuando algo les interesa le dedican mucho tiempo y les agrada organizar y dirigir actividades. En cambio la percepción de los maestros con respecto a esta población se relacionó predominantemente con el nivel de comprensión alto y adquisición de la lectura a muy temprana edad, son colaboradores y participativos en las actividades de la escuela y poseen una autoestima favorable.

Se puede destacar que los padres y docentes no mostraron diferencia estadísticamente significativa ($p=1.00$) en las puntuaciones otorgadas a los siguientes indicadores; tienen gusto por la lectura, son muy comprometidos con todo lo que hacen y cambian de estados de ánimo con frecuencia. No obstante dentro de las puntuaciones se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de los padres con respecto a los maestros en los siguientes indicadores; usan un vocabulario muy elevado para su edad ($p=.034$), les gusta solucionar problemas de todo tipo ($p=.014$) y cuando algo les interesa le dedican mucho tiempo ($p=.014$).

Área emocional

En términos generales se identificó a través de las pruebas proyectivas que los niños de primer ciclo manifestaron algunos indicadores emocionales que pueden provocar inestabilidad emocional, los que destacaron son la falta de control de impulsos, sentimientos de inseguridad, dificultades para enfrentar su ambiente, en el cual percibían cierta presión que les generaba sentimientos de inadecuación, para relacionarse con los demás y ansiedad. Se debe considerar que aunque los alumnos con aptitudes sobresalientes presentan las mismas necesidades que los demás niños, éstas en algunos casos tienden a externarse con mayor intensidad debido a sus características de personalidad, asimismo se identificó que son susceptibles a las dificultades emocionales y si no cuentan con los estímulos apropiados para enfrentarlos pueden encontrarse en situación de riesgo en los que se ve afectada su estabilidad emocional y social.

Área familiar

En el contexto familiar se identificó que los padres de familia de 10 alumnos se encontraban juntos y manifestaron mantener una adecuada relación de pareja, de apoyo mutuo, en la que compartían responsabilidades. Por el contrario los padres de cinco alumnos estaban separados, pero, indicaron tener una adecuada comunicación, tratar de establecer acuerdos con respecto a la educación de sus hijos y convivir con su hijo. La mayoría de los padres manifestaron contar con el apoyo de la familia extensa y fomentar en el hogar la colaboración, el respeto, la comunicación entre los integrantes de la familia con la finalidad de promover la unión familiar.

Todos los padres mencionaron que apoyan a sus hijos con tareas y se involucran en las actividades escolares de sus hijos. Los días que laboran los padres de familia son; lunes a viernes (n=7), lunes a sábado (n=3) y de lunes a domingo (n=5), su horario de trabajo implica jornadas extensas. Con respecto a la economía de la familia se puede indicar que 27 padres (14 padres y 13 madres) contaban con empleo; el ingreso mensual promedio de ellos era de aproximadamente \$ 5835.00 M/N (U\$s 436.96 dólares).

Las familias residían en hogares de concreto y piso firme, de los cuales tenían casa propia (n=8), rentaban la casa (n=4) y residían en una casa prestada (n=2), contaban con los servicios de agua potable, luz y drenaje. Tenían acceso al servicio médico público (n= 6) y privado (n=9), se trasladaban a la escuela en auto particular (n=10), usaban el transporte público (n=2) y caminaban (n=4). Los padres de familia establecían relaciones positivas con los vecinos de su comunidad y promovían una comunicación adecuada con ellos.

Área escolar

Las maestras desconocían las características de los niños con aptitudes sobresalientes y por lo tanto que en su grupo se encontraban éstos. A algunos de ellos se les relacionaba con otras categorías de educación especial (n=5), por lo cual dentro de los motivos de referencia para la evaluación del alumno se encontraron; trabajar lento dentro del aula (n=5), problemas de conducta (n=2), problemas de lenguaje (n=1), problemas de recortado (n=1), por su comportamiento de timidez (n=1) y solo un alumno fue referido por sus características sobresalientes, no obstante la población restante (n=10) no fue identificada a pesar de observarse que los alumnos poseían un potencial alto, las docentes no consideraron necesaria su canalización ya que no manifestaban conductas problemáticas o dificultades en el proceso de aprendizaje.

En la institución educativa los padres mantenían comunicación y relaciones positivas con los otros padres del grupo en el que se encontraban sus hijos, lo que les permitía estar informados de lo que acontecía en el aula, de las actividades, tareas o materiales que les solicitaban a los niños. Los compañeros de clase describían a estos niños como los alumnos que no causaban problemas dentro del aula, con los que preferirían realizar actividades académicas y recreativas. Lo que favorece un ambiente saludable en el aula escolar y fortalece sus habilidades sociales, al hacer énfasis en la calidad de interacción con otras personas, la habilidad para empatizar con el otro y para ayudar a otros a solucionar problemas personales o académicos (Valadez et al., 2012).

Área comunitaria

El contexto de la comunidad en el que se desenvuelven los niños con aptitudes sobresalientes se ubica en el segundo lugar en el índice delictivo a nivel del Distrito Federal debido a sus niveles de incidencia, en esta delegación de las averiguaciones previas que se presentan el 27 % son de bajo impacto social en los que destacan los robos, daños en propiedad ajena, lesiones, fraudes, entre otros pero, el 73% son de alto impacto social en las que sobresalen los delitos de robo de vehículo, robo a transeúnte en la vía pública, robo a negocio, entre otros (PGJDF,2012). Estas condiciones de delincuencia e inseguridad en esta zona de acuerdo con la DGSEI influyen en la permanencia del personal directivo y docente de las escuelas, lo que ocasiona la constante movilidad del personal, saturación de los grupos, demanda de construcción de escuelas, ausencia de maestros y falta de continuidad en los proyectos educativos (SEP, 2000).

Factores de riesgo y protección identificados en los contextos; individual, familiar, escolar y comunitario

En la Tabla 21 se sintetizan los factores protectores a nivel individual, familiar, escolar y comunitario, que caracterizan a la muestra.

Tabla 21

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

Contexto	Factores de protección	Porcentaje
Individual	Nivel intelectual alto	100%
	Índice de creatividad alto	28%
	Índice de creatividad normal	50%
	Motivación intrínseca arriba del promedio	27%
	Motivación intrínseca dentro de la norma	53%
	Autoestima positiva	100%
	Sociables, amistosos, establecen relaciones sociales muy fuertes	100%
	Se muestran colaboradores y participativos en las actividades	100%
	Poseen habilidades verbales alta	93%
	Conocimiento elevado de palabras en relación a su grupo de edad	93%
	Adecuada capacidad de comprensión verbal, organización perceptual y razonamiento secuencial	93%
	Lectoescritura adquirida	67%

Tabla 21

Continuación

Familiar	Fomentan vínculos de apoyo, respeto y comunicación	100%
	Promueven la unión familiar en sus hogares	100%
	Padres comprometidos con la educación de sus hijos	100%
	Los padres describen a sus hijos como niños sociables, responsables y creativos	100%
	Los padres cuentan con un empleo	90%
	Los padres perciben que sus hijos poseen habilidades académicas altas	87%
	Los padres reciben apoyo de la familia extensa cuando lo necesitan	80%
	Los padres viven juntos y forman hogares integrados	67%
	Poseen casa propia con servicios de agua, luz y drenaje	57%
	El nivel de escolaridad de los padres es superior (nivel licenciatura e ingeniería)	43%
Escolar	Docentes comprometidos con su labor	100%
	Fomentan vías de comunicación con los padres de familia	100%
	Los compañeros de grupo les agrada compartir actividades académicas con ellos	40%
	A otros niños del grupo les agradecería jugar con los niños con aptitud sobresaliente	33%
Comunidad	Establecer relaciones positivas y cordiales con sus vecinos	93%
	Favorecer redes de apoyo con la comunidad	93%
	Programas de apoyo al niño sobresaliente	93%

Identificar los factores comunes que producen riesgos así como los protectores que favorecen los comportamientos resilientes en los niños es de acuerdo a Fraser, Kirby y Smokowski (2004, como se citó en Acle, 2012a) el primer paso para llevar a cabo una evaluación ecológica que conduzca hacia el diseño de intervenciones orientadas ecológicamente. Dentro de los factores de protección se destaca que el niño posee una adecuada capacidad intelectual, la cual se manifiesta en conductas observables como aprendizajes tempranos y sin ayuda, facilidad para hacer nuevos aprendizajes, comprensión de información y conceptos nuevos, conexión entre conceptos diferentes, capacidad para resolver nuevos problemas prácticos y teóricos, habilidad para argumentar, preguntar, razonar y gusto por la lectura (Blanco, 2001). Asimismo se identifica alta creatividad, motivación intrínseca y compromiso hacia el desempeño de tareas. Estas características que poseen pueden proporcionar al alumno de

oportunidades y éxitos de vida si se continúan favoreciendo a través de una atención integral.

El reconocimiento de las características de los alumnos por los padres y docentes puede modificar de manera significativa sus acciones o ajustar su comportamiento a las características diferenciales de sus hijos o alumnos con la finalidad de atender las necesidades educativas que presenten. Lo que permitirá que el individuo se desarrolle de forma integral y que sus necesidades educativas sean atendidas, debido a que los maestros y padres de familia comprenderán a la educación como un proceso en que además de los conocimientos, se potencie el crecimiento personal, el interés por el aprendizaje en sí mismo y los valores, pero siendo conscientes que para lograrlo deberán prepararse y trabajar conjuntamente, de ahí la importancia de mantener vínculos de comunicación positivos entre ellos.

Cabe mencionar que a pesar de estas características protectoras también se identificaron algunos factores de riesgo que si no son atendidos pueden provocar dificultades en el desarrollo del niño con aptitud sobresaliente, por ello la importancia de detectarlos en cada uno de los contextos más cercanos del individuo con la finalidad de promover intervenciones oportunas (ver tabla 22).

Tabla 22

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

Contexto	Factores de riesgo	Porcentaje
Individual	Falta de control de impulsos e impulsividad en la realización de tareas.	31%
	Sentimientos de inseguridad y perciben presión en el ambiente en el que se desenvuelve	24%
	Algunos alumnos presentan un índice de creatividad debajo del promedio	22%
	Presenta sentimientos de inadecuación emocional, ansiedad y dificultades para relacionarse con las personas	7%

Tabla 22

Continuación

Familiar	Los padres tienen jornadas laborales extensas	90%
	Los padres perciben a sus hijos angustiados por problemas familiares y sociales	60%
	Los padres no perciben que aprendan más rápido que los niños de su edad	47%
	Los padres perciben a sus niños como distraídos	41%
	Perciben a sus hijos como inquietos	40%
	Los padres se encuentran separados	33%
Escolar	Creencia de los docentes que al tener un potencial alto no requiere de un apoyo especial	100%
	Proporción maestro-alumno es elevada para atender las necesidades educativas de cada miembro del grupo	100%
	Falta de identificación y reconocimiento de las características del niño con aptitud sobresaliente	97%
	Referidos por motivos diferentes a sus características	33%
Comunidad	Viven en un ambiente con altos índices de violencia	100%
	Relación de convivencia mínima con sus vecinos	93%
	Perciben el ambiente carente de apoyo para su población	93%

Fraser (2004) indica que si se identifican las conductas y ambientes predictores de los problemas, será posible intervenir tempranamente, lo cual en educación especial se considera fundamental. En este proceso se deben tomar en cuenta los contextos que influyen fuertemente al individuo; familia, escuela, padres y comunidad, sin olvidar que las relaciones entre estos sistemas serán las que indiquen hacia donde se están dirigiendo o se podrán dirigir las trayectorias del desarrollo infantil. De ahí la importancia de trabajar bajo el modelo riesgo/resiliencia que considera una evaluación integral que permitirá de acuerdo con Acle (2006) brindar indicadores más precisos para detectar en cuáles de ellas se habrá de intervenir de manera más puntual a través de programas en los diversos contextos en los que los menores se desarrollan.

Discusión

Uno de los elementos clave para brindar atención adecuada a los alumnos con aptitudes sobresalientes es la detección temprana de aquellos que están en riesgo educativo, sin embargo, en el país este tipo de detección se ha visto obstaculizada por medidas tales como la desaparición de los centros de diagnóstico, así como por el veto a la utilización de las pruebas psicológicas (Sánchez et al., 2003) por considerar que ello favorece la categorización en función de déficits y por consiguiente la segregación.

Este hecho ha limitado la falta de atención de los niños que presentan alguna necesidad educativa especial y como se corroboró en el presente estudio existe una diversidad de necesidades en las aulas que no son identificadas y por consiguiente atendidas; el 49% de los alumnos del primer ciclo escolar evaluados presentaron alguna necesidad educativa especial: problemas de lenguaje, de aprendizaje, de conducta, bajo rendimiento intelectual y aptitud sobresaliente. De ahí la relevancia de realizar una evaluación temprana y detección oportuna, que proporcionen información para identificar tanto las fortalezas como los requerimientos de educación especial de los menores que inician su vida escolar, lo cual será la base para tomar decisiones que impacten en su permanencia y aprovechamientos escolares (Dettmer, Thurston & Dyck, 2002).

Las investigaciones realizadas en este mismo contexto han mostrado que dentro de las escuelas hay una incidencia alta de alumnos con aptitudes sobresalientes (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez, 2007; Chávez & Zacatelco, 2012; Romero, 2012; Zacatelco, Hernández & Acle, 2012), lo que se corrobora en este estudio en el cual se identificó a 32% de los alumnos del primer ciclo escolar con características sobresalientes. Por ello se considera importante atender las necesidades educativas especiales de los niños, debido a que si estas aptitudes no son desarrolladas podrían desaparecer (Gómez, 2000), por la falta de atención oportuna que estimule y conduzca de forma apropiada su potencial.

El proceso de detección y evaluación desde un modelo ecológico riesgo/resiliencia proporciona un panorama integral de las necesidades de educación especial y permite identificar factores de riesgo y protección, tanto a

nivel individual como de los contextos más cercanos en los que se desenvuelve el niño, como es la familia y la escuela, con la finalidad de detectar aquellos aspectos en los que se tendrá que intervenir a partir de la instrumentación de programas de atención que estimulen y favorezcan las interacciones del individuo y su entorno, a su vez promuevan conductas resilientes que le permitan al niño, sus padres y maestros enfrentar la adversidad.

Así, con base en este proceso se identificó el perfil riesgo/resiliencia del alumno sobresaliente, lo que permitió caracterizarlo a partir del análisis de las interacciones de éste con sus contextos más cercanos, de esta forma se encontró que los alumnos evaluados comparten características específicas; un nivel cognitivo arriba del promedio, habilidades altas en el área verbal, vocabulario, comprensión, organización perceptual y razonamiento secuencial con respecto a su grupo de edad, así como un nivel de creatividad elevado, alto compromiso con la tarea, se consideran niños sociables, amistosos, responsables, con una autoestima favorable, sin embargo se observan dificultades para trabajar bajo presión de tiempo, tendencia a distraerse o concentrarse en actividades, un bajo control de impulsos en la realización de tareas, sentimientos de inseguridad, ansiedad, dificultades para relacionarse con los demás y perciben presión en el ambiente en el que se desenvuelven.

Con respecto a la familia se puede indicar que el nivel educativo de los padres es predominantemente medio-superior, la mayoría de éstos se encuentran juntos, se involucran en la educación de sus hijos, sin embargo no identifican las características sobresalientes de sus niños y los perciben como distraídos e inquietos. Los docentes se encuentran comprometidos con su labor, pero desconocen las características del niño sobresaliente y los etiquetan como inquietos y distraídos, además tienen la falsa creencia que al tener un potencial alto no se requiere de un apoyo especial. Lo cual implica que el nivel intelectual no es un determinante para identificar las aptitudes sobresaliente y el hecho de poseer aptitudes sobresalientes no los excluye de presentar necesidades educativas o dificultades en el proceso de aprendizaje, de ahí la relevancia de su identificación e intervención como factor protector que puede proveer al alumno

sobresaliente y sus familias de herramientas que ayuden a enfrentar situaciones adversas en su entorno y en su contexto (Chávez & Zacatelco, 2012).

Desde el modelo ecológico la intervención también debe considerar a la familia y a la escuela, que permita informar y orientarlos respecto al niño sobresaliente, permitiéndoles conocer y comprender sus características, eliminar los mitos circunscritos a esta categoría con la finalidad de favorecer su identificación y mejores oportunidades de educación. Debido a que en estos contextos encontramos factores que contribuyen a la falta de identificación y atención de estos alumnos. Mientras que en el contexto escolar destaca la baja nominación de los docentes identificado en este estudio y como indica Esquivel y Moreno (1998), está relacionado con la inadecuada percepción del profesor hacia el alumno, así como a la falta de formación del docente en el reconocimiento de las características y necesidades de estos niños.

En la familia a menudo se encuentran posturas radicales y divergentes que muestran tanto el desconocimiento como el temor social a aceptar las diferencias, un factor que influye de modo notable en la formación de los prejuicios sociales es la información inadecuada que difunden los medios de comunicación o profesionales poco escrupulosos, los cuales pueden llegar a ser determinantes en las actitudes de la familia, en especial, si no se dispone de otras fuentes de información para contrastar y conformar actitudes diferentes (Six, 1985 como se citó en Valadez et al., 2012).

Así la identificación del perfil de riesgo/resiliencia permite plantear intervenciones que consideren las necesidades instruccionales del individuo y contextos, de no ser así, pudiera tener como consecuencias fracaso escolar, problemas de personalidad y conducta; además de generar desajustes en los ámbitos sociales, escolares y personales debido a que el hecho de ser sobresaliente, no precisa una falta de intervención con programas educativos adecuados (Tec, Martín & Pérez, 2011). Se ha demostrado la importancia de la identificación e intervención con los alumnos sobresalientes para evitar la desaparición de las potencialidades por la falta de una atención oportuna de igual forma se ha probado que el modelo riesgo/resiliencia permite observar las

necesidades del individuo de manera integral y proponer intervenciones en los contextos más cercanos en los que se desarrolla el niño sobresaliente y a su vez favorecer el trabajo colaborativo entre alumnos, docentes y maestros (Chávez & Zacatelco, 2012; Romero, 2012; Zacatelco, Hernández & Acle, 2012).

Fase 2. Instrumentación de un programa de intervención para niños identificados con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestros

Objetivo

Instrumentar el programa de enriquecimiento cognitivo y creativo con los alumnos con aptitudes sobresalientes que disminuya factores de riesgo individuales y promueva factores protectores escolares y familiares.

Participantes

- **Alumnos**

15 niños; 11 niñas y 4 niños con una $M_{\text{edad}} = 6$ de segundo y tercer grado de nivel primaria (ciclo escolar 2012-2013) de una escuela pública de tiempo completo en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal.

- **Padres**

Los padres de familia de los alumnos de segundo y tercer grado escolar se caracterizaron por tener una M_{edad} general = 37 años (D.E=7.07), los padres con una $M_{\text{edad}} = 39$ años (D.E=6.9) y las madres su $M_{\text{edad}} = 34$ años (D.E=6.6), el nivel escolar comprendía; licenciatura (n=13), carrera técnica (n=4), preparatoria (n=8) y secundaria (n=5). Los padres familia contaban con empleo (n=27) y percibían un ingreso promedio de aproximadamente \$ 5835.00 M/N¹ al mes. (n=20)*.

- **Docentes**

Se trabajó con tres maestras, dos de segundo y una de tercer grado, de 45, 59 y 39 años de edad y con 16, 26 y 23 años de servicio respectivamente, formación de Licenciatura en Educación.

¹ Equivalente a 436.96 dólares

Herramientas

1. Programa de enriquecimiento cognitivo para niños con aptitudes sobresalientes.

Con base en las necesidades identificadas se diseñó el programa de enriquecimiento cognitivo cuyo objetivo es favorecer las habilidades cognitivas que proveerán al niño de herramientas para procesar, reflexionar y aplicar la información que reciben en situaciones de la vida diaria. El programa de enriquecimiento cognitivo se encuentra estructurado en dos bloques; 1) pensamiento literal; y, 2) pensamiento inferencial con base en los niveles de pensamiento que propone Priestley (2011), los cuales comprenden una serie de habilidades específicas que requieren ser estimuladas en el individuo para favorecer un pensamiento crítico. En el primer bloque se pretende que los alumnos sean conscientes, reconozcan e identifiquen la información que se les proporciona (ver tabla 23).

Tabla 23

Organización de las sesiones del Bloque 1: Pensamiento Literal

Bloque	Habilidad Cognitiva	Sesiones	Descripción
Bloque 1 Pensamiento Literal	Percibir	1	El niño comprende la importancia de los sentidos (vista, olfato, gusto, oído y tacto) en el procesamiento de la información.
	Observar	1	El niño estudia con atención y a detalle un objeto y/o situación que le permitió conocerlo y obtener información específica de este.
	Discriminar	2	El niño reconoce las diferencias y similitudes entre dos o más objetos, situaciones y/o contenido auditivo específicos con base en las características de los mismos.
	Nombrar-identificar	1	Se promueve con el niño la utilización de palabras y conceptos que permitieran identificar entre diversos elementos a una persona, objeto, lugar o fenómeno.

Tabla 23

Continuación

Bloque 1 Pensamiento Literal	Emparejar	1	El niño forma parejas o pares con objetos cuyas características son similares con base en la diferenciación de los demás objetos presentados.
	Identificar detalles	1	El niño identifica y recuerda información esencial y específica de un todo.
	Recordar	2	Se promueve con el niño la habilidad de incorporar a la conciencia la información del pasado que puede ser importante o necesaria para el momento presente.
	Secuenciar	2	El niño organiza y secuencia información en serie que se le proporcionó con base en un criterio determinado.

El segundo bloque tiene como finalidad que los niños sean capaces de procesar, organizar y aplicar la información que perciben o reciben del contexto en el que se desenvuelven (ver tabla 24).

Tabla 24

Organización de las sesiones del Bloque 2: Pensamiento Inferencial

Bloque	Habilidad Cognitiva	Sesiones	Descripción
Bloque 2 Pensamiento Inferencial	Inferir	1	El alumno utiliza la información de la que dispone en un determinado momento para interpretar situaciones y realizar suposiciones sobre alguna situación determinada.
	Comparar/ Contrastar	1	El alumno reconoce atributos de un objeto o situación que los hacen tanto semejantes como diferentes (se resaltan estas características).
	Clasificar/ Categorizar	1	El niño agrupa ideas o información con base en un criterio determinado, logra identificar las ideas principales para realizar esta agrupación
	Describir/ Explicar	3	El alumno enumera características de un objeto, hecho o persona y comunica cómo es o cómo funciona algo específico.

Tabla 24

Continuación

Bloque 2 Pensamiento Inferencial	Identificar causa-efecto	2	El alumno vincula acontecimientos con sus consecuencias específicas y logra anticipar resultados de ciertas conductas o actividades.
	Predecir/estimar	2	El alumno formula posibles consecuencias de una situación o acontecimiento determinado.
	Analizar	4	El niño separa un todo en sus partes con base en un plan o determinado criterio, que le permite comprender una situación, reflexionar y describir lo que acontece.
	Resumir /sintetizar	3	El alumno identifica el núcleo de una idea compleja de manera concisa.
	Generalizar	2	El niño aplica una regla, principio o formula en distintas situaciones.
	Resolución de problemas	1	El niño resuelve situaciones problemáticas de manera individual y grupal buscando la mejor solución a un determinado conflicto.

A partir del desarrollo de las habilidades de ambos bloques se espera que el alumno sea capaz de utilizar íntegramente la información que dispone o recibe, de modo que infiera conclusiones, realice generalizaciones y aplicaciones para proyectar soluciones ante un problema.

La estructura que constituye las sesiones es la siguiente (Apéndice A);

- **Presentación:** se refiere al momento en el que se le indica y menciona al niño la habilidad que se revisará en la sesión, se le da a conocer el objetivo de ésta a través de actividades lúdicas que le permitan procesar la información que recibe e identificar la importancia de conocer y revisar las habilidades que se abordan en cada sesión. Además se pretende atraer la atención e interés del alumno con respecto a la habilidad que se abordará.
- **Realización de la práctica:** se enseña a los alumnos cómo procesar la información recibida acerca de la habilidad revisada en cada sesión, consiste en modelar y moldear a los niños la utilidad de la habilidad, después los alumnos demostrarán que han entendido de lo que se le ha enseñado, es la oportunidad para que practiquen sus habilidades recién

adquiridas, corregir los errores o retroalimentar sus dudas, ofreciéndoles la oportunidad de tener éxito en lo que hacen.

- **Aplicación de la habilidad:** los alumnos comienzan a identificar cómo la información aprendida puede aplicarse y utilizarse en situaciones de su vida diaria. Asimismo los alumnos elaboran un producto en cada sesión, los cuales consisten en elaborar textos; representar a través de dibujos a algún personaje o lugar; crear canciones, elaborar carteles; entre otros, a través, de los cuales se favorecen los componentes de la creatividad al estimular sus capacidades expresivas y creadoras en un ambiente en el que el niño se puede expresar libremente, se respeta su espontaneidad, se estimula la confianza del alumno en sus capacidades, se hacen preguntas provocativas y sugerentes sin dar respuestas y se reconocen y valoran sus realizaciones originales.

- **Reflexión sobre la habilidad revisada:** los alumnos en equipo y con apoyo de la facilitadora contestan las siguientes preguntas; ¿por qué esta habilidad es importante?, ¿cuál es su utilidad? y ¿en qué situaciones me podría servir o la podría utilizar? (estas preguntas son sugerencias, sin embargo se pueden hacer las interrogantes necesarias que conduzcan a la reflexión de la utilidad de revisar cada una de las habilidades que considera el programa).

- **Autoevaluación del comportamiento:** el niño reflexiona sobre su comportamiento en la sesión y lo evalúa con base en la hoja de autoevaluación de los alumnos.

- **Evaluación formativa:** el facilitador del programa evalúa el desempeño del niño durante cada una de las sesiones con respecto a su comportamiento, creatividad y habilidades cognitivas revisadas, así con base en lo observado revisa el formato de registro de desempeño del alumno.

2. Programa de enriquecimiento creativo para niños con aptitudes sobresalientes

El programa de enriquecimiento creativo se instrumenta paralelamente a las actividades del enriquecimiento cognitivo con el objetivo de promover la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración que les permita a los alumnos innovar, inventar, crear y construir ideas o productos originales, tras haber analizado hechos o situaciones que se les presentan en cada una de las sesiones. En la sesión se estimulan estos componentes y se realizan producciones, las cuales consisten en la ejecución de actividades gráfica, verbal y/o escrita relacionada con la habilidad cognitiva que se revisa en cada una de ellas (Apéndice A).

En el programa con niños se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) Hojas de autoevaluación de los alumnos

Formato diseñado específicamente para el programa, en el cual los alumnos hacían una reflexión sobre su comportamiento, sus sentimientos, la habilidad revisada, reconocimiento de sus preferencias, dificultades y fortalezas en las actividades en cada una de las sesiones. La hoja se compone de un apartado en el que el niño escribe datos generales; nombre; grado; grupo; y, la fecha. Posteriormente se encuentra un recuadro en el que se le pregunta de manera general ¿qué hizo en esa sesión? para responder en la parte inferior se localizan oraciones interrogativas sencillas y concretas sobre su comportamiento (¿respeta las reglas?, ¿escuche a mis compañeros?, ¿coopere con mi equipo? y ¿termine mi trabajo a tiempo?), el niño tiene que colocar una marca en el espacio que corresponda a su autoevaluación, si lo realizó siempre, a veces o nunca, cada una de las respuestas se representa con caritas que expresan emoción de alegría hasta tristeza. En la parte inferior se encuentran preguntas abiertas con respecto a cómo se sintió en la sesión, lo que aprendió, que le gusto, que no le gusto, que se le hizo fácil y que se le complicó (Apéndice B).

b) Registro de desempeño del alumno

Formato en el que se registra el desempeño individual de los niños en cada una de las sesiones realizadas, en la parte superior se encuentran los siguientes datos; fecha de la sesión, número de la sesión, el nombre del facilitador, objetivo, lugar en el que se realiza, y el tiempo de duración. Después se ubica una tabla que se subdivide en tres filas que constituyen los aspectos a evaluar; 1) conducta: el comportamiento del niño en la sesión, 2) Pensamiento (Literal y/o Inferencial, según corresponde a cada bloque: se identifica la capacidad de comprensión del contenido que se desarrolló en la sesión, la práctica, aplicación de la información y reflexión de la utilidad de la habilidad revisada durante las sesiones; y, 3) Creatividad: se subdivide en cuatro rublos para registrar las observaciones sobre la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración que presenta el niño en las producciones que realiza en cada sesión. Contiene columnas con los nombres de los niños y en el espacio que corresponda en las filas de conducta y pensamiento se registra con una S si el niño realiza siempre el indicador que describe el formato, AV si sólo lo hace a veces y N si no lo realizó nunca. En la columna correspondiente a creatividad a los componentes se les asigna un puntaje de 0, 1, y 2 que indican no adquirido, en proceso y adquirido respectivamente de acuerdo al desempeño observado en cada uno de los niños en las actividades (Apéndice C).

c) Bitácora de actividades

Anotaciones anecdóticas de las actividades y observaciones realizadas en escenario, que incluyen las descripciones del ambiente o contexto, lugares, participantes, relaciones y eventos que se suscitaban cada día de práctica, así como la experiencia adquirida en cada una de estas sesiones.

d) Evaluaciones

A fin de concluir la evaluación sumativa para cada uno de los bloques se estableció para la calificación cuantitativa de cada uno de ellos una escala de 0,1 y 2, el primer puntaje hace referencia a que el alumno no es capaz de identificar la

habilidad por ende no responde adecuadamente a la actividad, el segundo indica que el alumno es capaz de identificar la habilidad, sin embargo presenta dificultades al ponerla en práctica y, el tercero muestra que el alumno es capaz de identificar la habilidad y la aplicación la realiza adecuadamente. Con respecto al apartado de creatividad se evaluó con puntajes de 0,1y 2; el primer puntaje corresponde al alumno que no realiza la actividad, el segundo se refiere a que el producto presenta características de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración, pero las respuestas son concretas mientras que el tercero indica que el producto del alumno presenta características de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración, con respuestas más complejas; es decir su trabajo se muestra original, en el que propone varias ideas que tienden a ser novedosas y más detalladas.

e) Evidencias de reflexiones

Al concluir cada una de las sesiones del programa se llevaron a cabo grabaciones de los alumnos realizadas por equipo, en el que los niños expresaban verbalmente aspectos sobre la habilidad revisada, reflexionaban sobre su utilidad y proporcionaban ejemplos de la aplicabilidad de esta en diversas situaciones.

3. Programa de Intervención con padres

Programa dirigido a padres de familia, su objetivo es proporcionar a los padres los recursos informativos y las estrategias de comunicación, de reconocimiento de emociones, autoestima y solución de problemas necesarias para entender las necesidades educativas de sus hijos con potencial sobresaliente. Se abordan temáticas que permiten concientizarlos sobre la importancia de la intervención oportuna y el desarrollo de dicho potencial (ver tabla 25). Las sesiones se organizan con base en los siguientes aspectos.

- **Bienvenida:** consiste en el registro de los padres asistentes, informar la temática a abordar, el objetivo de la misma y entrega de los materiales que serán utilizados en la sesión.

- **Presentación:** se desarrolla la temática a través de la exposición y explicación por parte de la facilitadora y se realizan actividades en las cuales los padres participan con opiniones, reflexiones y experiencias, asimismo la facilitadora proporciona la retroalimentación de lo abordado y se resuelven preguntas o dudas que los padres presenten, se escuchan comentarios o sugerencias de los padres, la facilitadora realiza una conclusión de lo revisado en la sesión.
- **Evaluación:** se aplica un formato en el que el padre de familia evalúa la sesión desarrollada, así como la utilidad de la información y en el que coloca sugerencias o recomendaciones para el mejoramiento del desarrollo de sesiones posteriores.

Tabla 25

Sesiones de trabajo con padres de familia

Sesión	Tema	Objetivo
1	Presentación del programa	Conocerán acerca del programa de intervención en el que sus hijos fueron seleccionados para participar.
2	La familia y el niño con aptitudes sobresalientes	Reconocer la importancia del rol de la familia en la atención de niños con aptitudes sobresalientes.
*3	Violencia escolar: Bullying	Informar sobre el bullying y las estrategias para favorecer una adecuada convivencia escolar.
4	Programa de enriquecimiento cognitivo y creativo	Exponer la importancia de enriquecer el área cognitiva y creativa con los alumnos.
5	Continuemos con el viaje	Concientizar la importancia de continuar con la estimulación de las habilidades de los niños. Cierre del taller y recomendaciones finales.

*Este tema fue solicitado por los padres de familia por lo que se incluyó dentro de las temáticas impartidas.

4. Programa de atención con maestros

Consiste en pláticas informativas que tienen como objetivo concientizar a los maestros sobre la importancia de la identificación e intervención con los niños con necesidades educativas especiales, enfocándose principalmente a las aptitudes sobresalientes. En las sesiones se desarrollan temáticas referentes a las

características de esta población, mitos y creencias sobre la categoría, factores protectores y de riesgo que se presentan en el nivel individual, escolar, familiar y comunitario, las necesidades educativas que pueden manifestar, recomendaciones y sugerencias para trabajar con estos alumnos dentro del aula.

El programa consiste en sesiones que presentan la siguiente estructura:

- **Bienvenida:** se lleva a cabo el registro de los maestros asistentes, se presenta la temática y el objetivo de la sesión.
- **Presentación:** consiste en la explicación y desarrollo de la temática, realización de actividades en la que los maestros participan con sus opiniones y experiencias profesionales, se proporciona retroalimentación por parte de la facilitadora y se resuelven dudas con respecto a la temática revisada.
- **Evaluación:** los maestros valoran cada una de las sesiones en cuanto al contenido y la forma, asimismo escriben sugerencias y comentarios que se consideraran para la realización de sesiones posteriores

En el programa de intervención con padres y docentes se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) Carpeta informativa para padres

Folletos informativos en los que se describen los puntos principales de las temáticas revisadas en cada una de las sesiones, en estos se sintetizan los tópicos abordados en cuadros, esquemas, tablas, asimismo se exponen algunas actividades de reflexión, ejemplos y sugerencias para favorecer la identificación y atención oportuna de sus necesidades educativas especiales.

b) Hojas de evaluación de la sesión de padres

Formato que consiste en recabar la opinión de los padres de familia con respecto al desarrollo del taller, la información impartida, la utilidad de ésta y conocer sus comentarios y/o sugerencias. Se constituye de un apartado en el que se anotan datos generales; como el nombre de la persona quien evalúa la sesión, se coloca

una marca en el espacio correspondiente para indicar el parentesco que tiene la persona que asiste con el niño que está en el programa (padre, madre, abuelo (a), hermano (a) y otro), el grado, grupo del niño que participa y fecha de la sesión. Posteriormente se encuentra un apartado en el que se evalúa la exposición del tema, la información proporcionada, el trato hacia la persona, el material proporcionado y resolución de dudas con base en tres categorías a) Satisfecho; b) Ni satisfecho ni insatisfecho; y, c) Insatisfecho. Además contiene una serie de preguntas enfocadas a lo que aprendió en la sesión, si le fue de utilidad la información que recibió, que fue lo más y lo menos interesante y que le gusto o desagradó y finalmente un espacio libre en el que puede escribir algún comentario, sugerencia y/o dudas (Apéndice D).

c) Carpeta informativa para maestros

Folletos informativos con los puntos principales de las temáticas revisadas (categorías de educación especial) en cada una de las sesiones, contiene esquemas, cuadros, tablas, ejercicios de reflexión, sugerencias y/o recomendaciones con respecto a cada temática.

d) Hojas de evaluación de la sesión de maestros

Formato utilizado para conocer la opinión de los docentes con respecto al desarrollo del taller, a la información proporcionada, a la utilidad de esta y sus comentarios y/o sugerencias. Este contiene una tabla que el maestro requisita antes de iniciar con la plática informativa, en el primer recuadro escribe una definición del niño con aptitud sobresaliente y en el segundo las características que presentan estos alumnos. Posteriormente a la plática informativa el maestro contesta si la información que se le proporcionó fue de utilidad, si la exposición del tema fue clara, si se resolvieron sus dudas, como fue el trato hacia su persona y que le pareció el material que se le proporcionó en la sesión con base en tres categorías a) Satisfecho; b) Ni satisfecho ni insatisfecho; y, c) Insatisfecho. En otro apartado se encuentran preguntas abiertas que están relacionadas con lo expuesto en la sesión y además preguntas relacionadas con su práctica y

experiencia profesional y finalmente un espacio libre para que el docente escriba sus comentarios, sugerencias y/ o dudas (Apéndice E).

Procedimiento

1. El programa de intervención para los alumnos se realizó en dos bloques, el primero en el período agosto-diciembre del 2012 y el segundo de enero-mayo del 2013, dos sesiones por semana de 60 minutos cada una. Previamente al desarrollo del programa se solicitó el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los alumnos participantes. Se trabajó con los alumnos organizados en tres equipos heterogéneos de cinco integrantes cada uno, en los que se consideraron las siguientes características para ser conformados: coeficiente intelectual, fortalezas y discrepancias significativas en los procesos psicológicos, habilidades de lectoescritura, características de personalidad, grado y grupo escolar, percepción de sus compañeros en el aula y los horarios de clase.

En el primer bloque denominado pensamiento literal se realizaron 14 sesiones de una duración de 60 minutos cada una y el segundo, pensamiento inferencial conformado por 21 sesiones se tuvo la misma duración; en total se llevaron a cabo 35 sesiones de las cuales una se ocupó para la presentación del programa y tres para realizar la evaluación de los bloques. Para cada sesión se acudía a los salones de los niños para solicitar autorización a las maestras, una vez otorgado el permiso, se conducía a los integrantes de casa equipo al salón de psicología, donde se trabajaba con las actividades correspondientes a la sesión del programa. Los niños se sentaban en círculo para trabajar en frente de una mesa, en el piso y/o en el patio de la escuela.

Al concluir cada sesión se registró en el formato de desempeño del alumno; si el niño identificaba la habilidad revisada, su utilidad, la realización de la práctica, la aplicación y reflexión sobre esta, además se valoraban los componentes del pensamiento creativo; fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en las actividades desarrolladas en cada una de las sesiones, se registraban observaciones de la conducta de los alumnos y comentarios de las docentes sobre ellos. Se realizó una evaluación final con respecto a la capacidad del niño sobre la

identificación, aplicación y reflexión de las habilidades revisadas durante el programa y esta información se validó con las docentes de los grupos.

2. Con los padres de los niños se realizaron cinco sesiones de una duración de 60 minutos, durante las sesiones los padres se sentaban en círculo frente a rotafolios informativos de los temas, se registraba la asistencia, se realizaban actividades que favorecían la participación de los padres, se resolvían las dudas que se presentarían y al finalizar la sesión se les entregaba un formato de evaluación de la plática informativa y se le proporcionaba el material del tema revisado, la última sesión se realizó un trabajo con padre e hijos. El trabajo con padres también involucró sesiones más personalizadas con los que solicitaban asesoría o apoyo con respecto a alguna situación familiar que acontecía en el momento y que observaban que afectaba emocionalmente al alumno. Cabe señalar que durante el desarrollo del programa, se mantuvo la comunicación constante con ellos.

3. El programa dirigido a docentes no sólo se les proporcionó a quienes atendían a los alumnos, si no que se extendió su instrumentación a toda la plantilla de profesores, con quienes se llevaron a cabo cinco pláticas informativas en las que se les brindó información con respecto a cinco categorías de educación especial; problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, problemas de conducta, bajo rendimiento intelectual y principalmente aptitudes sobresalientes, se les comentó acerca de la importancia de la identificación y atención de estas necesidades, las características de cada una, generalidades y estrategias para trabajar con estos niños dentro del aula. En las sesiones las docentes se colocaban en círculo, se exponían las temáticas, se fomentaba la participación del docente, se retroalimentaban sus observaciones o comentarios, se resolvían sus dudas, se les entregaba el material respecto a cada una de las sesiones para que integraran su carpeta, al finalizar la sesión se les entregaba una hoja de evaluación para que valoraran la utilidad de la información proporcionada, el desarrollo de cada una de las sesiones impartidas y se solicitaba sus comentarios o sugerencias con respecto a cada una de las sesiones.

4. Se realizó un análisis de frecuencias de la información obtenida de la aplicación del programa instrumentado con los niños, padres y docentes.

Resultados

A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron en cada uno de los bloques del programa dirigido a los niños; 1) pensamiento literal; y, 2) pensamiento inferencial para favorecer el pensamiento crítico.

Bloque 1: Pensamiento literal

Se identificó que todos los alumnos adquirieron las siguientes habilidades cognitivas:

- **Percepción:**

Identificaron los cinco sentidos implicados en esta habilidad (olfato, gusto, visión, audición y tacto); el tipo de información que proporcionaba cada uno, distinguieron los órganos relacionados con cada sentido, reconocieron la importancia de estos en el procesamiento de la información, así mismo fueron capaces de explicar verbalmente y ejemplificar en que situaciones utilizaban esta habilidad.

- **Observación**

Comprendieron que esta habilidad consiste en estudiar algún objeto y/o situación con atención y les permitió obtener información específica sobre lo que percibieron, prestar atención a los detalles, registrar, nombrar e identificar las características de un objeto (color, forma, tamaño, textura y otras características del mismo), asimismo expresaron verbalmente y gráficamente lo que observaron.

- **Discriminar**

Los niños fueron capaces de reconocer similitudes entre dos estímulos completamente diferentes y de aquellos que pertenecen al mismo conjunto se les facilitó identificar las similitudes, explicar y describir las situaciones cotidianas en las que ocupan esta habilidad, cabe destacar que la descripción que realizaron fue concreta y se basó en características físicas de los mismos o aquellas que eran observables.

- Nombrar-identificar

Fueron capaces de organizar y codificar la información que se les presentó, identificaron y relacionaron las palabras que designan a una persona, un lugar, un objeto, un concepto y/o un fenómeno, reconocieron la utilidad de esta habilidad en las actividades que realizaban cotidianamente, mencionaron la importancia de esta habilidad y las consecuencias si no se realizará.

- Emparejar

Reconocieron e identificaron dos objetos cuyas características son similares, lograron separarlos de los demás a través de detectar un criterio sobresaliente que los diferencie de los otros y formar con ellos una pareja o un par con base en las similitudes de los mismos. Algunos de los alumnos (n=3) presentaron dificultades al emparejar estímulos visuales, esta dificultad se asoció con falta de atención (n=2) e impulsividad (n=3) que mostraron al realizar la actividad, sin embargo con retroalimentación se percataron de sus omisiones y corrigieron su ejecución.

- Identificar detalles

Detectaron detalles en una ilustración y/o narración, distinguieron las partes específicas de un todo, lograron recordar información particular de una historia o reconocer los detalles de una imagen, discriminaron información relevante de la que no lo era. Reconocieron ideas principales de textos cortos y expresaron estas ideas sin dificultad

- Recordar

Lograron incorporar información del pasado que puede ser importante o necesaria para resolver un problema en el presente, comprendieron que contamos con una enorme cantidad de información guardada y que ésta la podemos recuperar y recordarla en algún momento en la que la requerimos, los alumnos ejemplificaron y expresaron en qué consistía esta habilidad, asimismo mencionaron la utilidad de la misma en las actividades que se realizan diariamente.

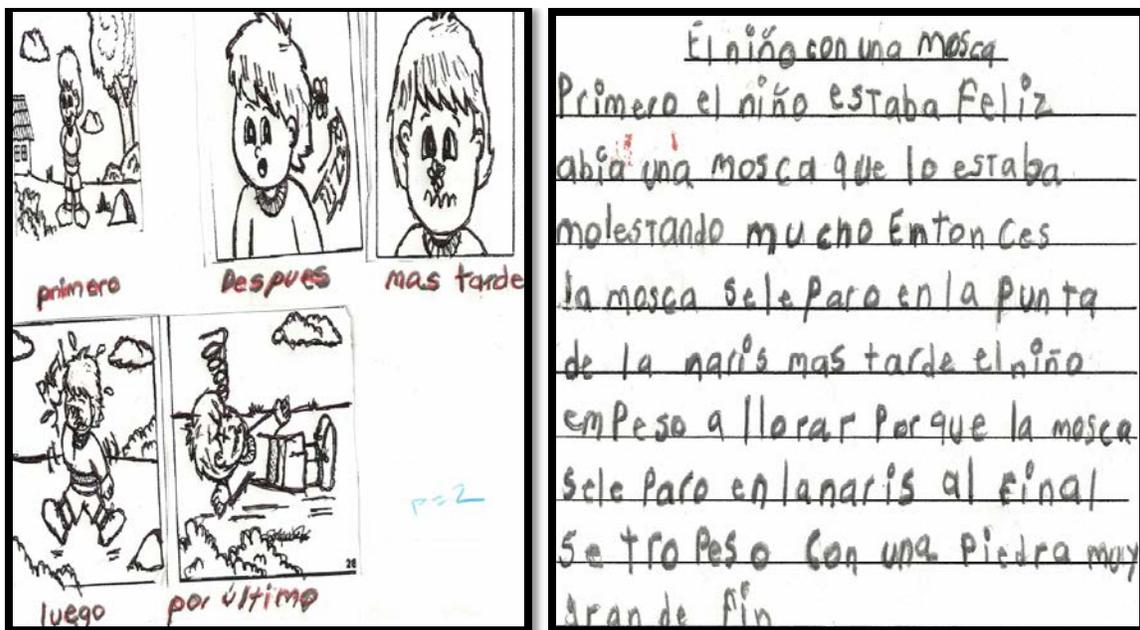
- Secuenciar- Ordenar

Lograron disponer las cosas o las ideas de acuerdo con un orden determinado (orden cronológico o según su importancia), establecieron prioridades y organizaron la información que se les proporcionó. Reconocieron la importancia de

secuenciar u ordenar y su utilidad en las actividades que realizaron cotidianamente.

Estas habilidades cognitivas adquiridas hacen referencia a los procesos por medio de los cuales se conoce y entiende el mundo que les rodea y se procesa la información, ello les permitió ser conscientes acerca de aquella que obtuvieron de sus sentidos, incrementaron su capacidad de observación, se enfatizó el reconocimiento de características de similitud y diferencia entre dos objetos o más, identificaron detalles y datos específicos de un todo, ordenaron y establecieron prioridades. Asimismo, se favoreció la estimulación de procesos psicológicos de atención, codificación y jerarquización y de esta manera promovieron la organización del pensamiento (ver figura 5).

Figura 5.El alumno organiza sus ideas para estructurar una historia a partir de los elementos proporcionados



Bloque II: Pensamiento Inferencial

En este bloque se observó que los alumnos adquirieron las siguientes habilidades:

- Inferir

Fueron capaces de utilizar la información de la que disponían y la emplearon en una situación diferente, asimismo realizaron suposiciones de acontecimientos con base en la información que se le proporcionó, argumentaron verbalmente las suposiciones que proponían, comprendieron la utilidad de la habilidad y ejemplificaron esta habilidad con base en las actividades que realizan cotidianamente.

- Comparar-contrastar

Lograron discriminar entre dos fuentes de información, reconocieron los atributos que hacen semejantes y/o diferentes a los objetos o situaciones que se les presentaron, asimismo fueron capaces de ubicar esta información en círculos concéntricos en las categorías de similitud, diferencia y en las que comparten características. Evaluaron las características de cada uno de los estímulos presentados y eligieron uno de estos a partir del análisis de la información y fueron capaces de explicar así como argumentar el motivo de su elección.

- Categorizar- clasificar

Agruparon ideas u objetos con base en un criterio determinado relacionado a detalles o características específicas que comparten. Se les dificultó hacer la categorización por criterios más abstractos y no referentes a la apariencia física de los objetos o de las ideas, lo cual es acorde a la etapa de desarrollo en la que se encontraban, no obstante, con retroalimentación lograron realizarlo.

- Describir-explicar

Identificaron, enumeraron y organizaron las características de un objeto, hecho o persona, estructuraron la descripción del mismo, asimismo lograron comunicar de manera verbal y/o escrita las características y funcionamiento de algo, sin embargo se observó que se les facilitó realizarlo más de forma verbal que escrita.

- Causa-efecto

Reconocieron la relación causa-efecto, los vínculos de acontecimientos con sus consecuencias específicas y fueron capaces de anticipar resultados de ciertas conductas o actividades con la información que se les proporcionó.

- Predecir-estimar

Formularon posibles consecuencias ante ciertas situaciones con base en la información que se le proporcionó para ello fueron capaces de prestar atención a los detalles, comprender el significado y plantear posibles hipótesis de acuerdo con los datos con los que contaban. Explicaron como obtuvieron las predicciones. Reconocieron la utilidad de esta habilidad para favorecer la seguridad de los niños ante ciertas situaciones que ponen en riesgo a las personas.

- Analizar

Fueron capaces de analizar por separado las partes que conforman un todo con base en un plan o acuerdo con determinado criterio. Lograron reflexionar sobre un problema en el que para su solución consideraron los factores o elementos que concurrían en él. Las soluciones fueron al inicio descriptivas y concretas pero posteriormente mejoraron en la aplicación de la misma y, comprendieron la utilidad.

- Resumir-sintetizar

Identificaron el núcleo de una idea compleja de manera concisa, comprendieron lo que leían o lo que les era explicado y se les facilitó expresarlo más de forma verbal que escrita. Realizaron reportes de síntesis verbales y escritas. Reconocieron que esta habilidad les permitió realizar una versión abreviada de un conjunto de información y que una de sus características principales era que debía contener las ideas más importantes, además, de que les proporcionaba información con respecto a la temática que se desarrollaba y era útil para recordar la información.

- Generalizar

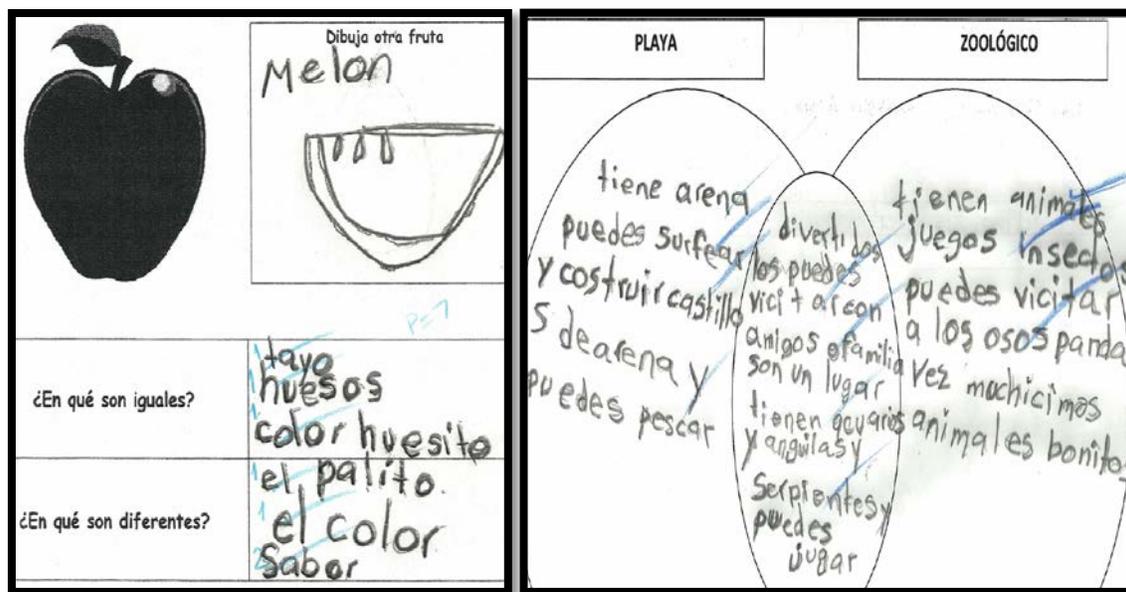
Fueron capaces de aplicar una regla, principio o fórmula en distintas situaciones que podían ser aplicadas. Comprendieron las reglas, principios o fórmulas que se les presentaron, identificaron el significado de estas, las aplicaron y lograron

transferir su aplicación a situaciones nuevas en las que les fueron de utilidad para resolver alguna situación problemática que se le presentó.

En síntesis puede señalarse que estas habilidades involucran la organización de la información de la que se dispone, la comprensión e interpretación de la misma, todo lo cual, favoreció que los niños elaboraran juicios, tomaran decisiones y comunicaran los conocimientos a los demás. Asimismo fueron capaces de procesar, comprender y utilizar los datos con los que contaban para realizar suposiciones, lograron discriminar dos fuentes de información, identificaron ideas principales, reconocieron atributos semejantes y diferentes, agruparon ideas con base en un criterio determinado, enumeraron características de un objeto, hecho y/ o fenómeno, comunicaron cómo es o cómo funciona algo, vincularon acontecimientos con sus consecuencias específicas, anticiparon resultados de ciertas conductas o situaciones, formularon posibles consecuencias de una situación o acontecimiento, lograron descomponer un todo en sus partes de acuerdo a un plan o a un criterio específico, aplicaron y transfirieron una regla o principio, y a partir de estas habilidades adquiridas proporcionaron soluciones adecuadas ante determinadas situaciones problemáticas que se les presentaron.

Al presentarse las habilidades de acuerdo a un orden jerárquico, ello permitió observar el progreso de los alumnos en el Bloque I y el 2, en el primero se destaca la recepción e identificación de la información y el segundo corresponde al nivel en que los alumnos demuestran en qué forma aplican la información que recibieron. Se puede indicar que la adquisición de cada una de las habilidades favoreció la estimulación de habilidades más complejas. A continuación se presenta un ejemplo, en el que el alumno primero adquirió habilidades para discriminar información a través de identificar similitudes y diferencias para posteriormente lograr comparar o contrastar dos fuentes de información y a partir de ello realizar una elección (ver figura 6).

Figura 6. Muestra de los productos de la habilidad de discriminar y de comparar-contrastar



Habilidad de discriminar

Habilidad de comparar y contrastar

Creatividad

En las actividades del primer bloque se observó que sólo cuatro niños incrementaron su fluidez, y proporcionaron una mayor cantidad de ideas que las generadas por sus compañeros, los otros niños solo proporcionaron de una a dos ideas o soluciones a las actividades presentadas. En su mayoría los alumnos mostraron poca originalidad y elaboración debido a que sus ideas eran básicas, concretas y descriptivas, lo cual como se ha indicado corresponde a la etapa de desarrollo en que se encuentran (ver figura 7). Se puede indicar de forma general que a los alumnos se les dificultó cambiar de una línea de pensamiento a otra con facilidad, sus ideas o soluciones a las problemáticas que se les presentaban se centraron en lo obvio o establecido con el contexto, mantuvieron un estilo descriptivo e imaginativo pero sin realizar producciones detalladas.

En el segundo bloque se identificó un cambio, los alumnos mostraron mayor fluidez en sus producciones ya que generaron más de dos ideas o soluciones de acuerdo con las actividades que se le presentaron, asimismo comenzaron a

pensar de manera poco convencional y proporcionaron ideas o alternativas que mostraron su capacidad de cambiar de una línea de pensamiento a otra, no obstante, cuatro de ellos mostraron poca flexibilidad.

La mayoría de los niños aportaron ideas o soluciones poco comunes con respecto a las generadas en su grupo. En elaboración se identificó que seis de los alumnos lograron dar varios detalles a sus ideas o producciones lo que permitió que estas fueran más útiles y prácticas (ver figura 7). Se identificó que el porcentaje de alumnos que incrementaron su desempeño en los componentes de creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) aumentó en comparación con el primer momento (Bloque I: Pensamiento literal), esto puede relacionarse con la promoción de estas habilidades a través de la instrumentación del programa.

Figura 7. Muestra de los dibujos elaborados en los bloques I y II del programa de enriquecimiento de la creatividad



BLOQUE I

BLOQUE II

Conducta

Durante la instrumentación del programa es importante indicar que la mayoría de los alumnos respetaron las reglas, se mostraron participativos y motivados. En el desarrollo de las sesiones se identificó que los niños escuchaban a sus compañeros, verbalizaban sus opiniones, cooperaban con el grupo para la

realización de las actividades, concluían sus actividades en el tiempo indicado, incrementaban su ritmo de trabajo y la ejecución de tareas bajo presión de tiempo.

Autoevaluación

Con la autoevaluación en el primer bloque se observó que los alumnos indicaron que el trabajo en psicología les agradaba, que se sintieron muy bien, se divertían y aprendían, además conforme transcurrían las sesiones lograron realizar la autoevaluación de su comportamiento en cada una de ellas con mayor facilidad. En las primeras sesiones los alumnos preguntaron a la facilitadora del programa qué les indicara cómo se habían comportado para realizar su autoevaluación debido a que se les dificultaba evaluarse a sí mismos, se les apoyaba y retroalimentaba para que reconocieran sus conductas y asumieran las consecuencias de sus comportamientos. En las primeras sesiones los niños no reconocían la habilidad que habían revisado, posteriormente fueron más conscientes acerca de lo que aprendían en cada una de las sesiones; las actividades que más les gustaban eran las relacionadas con buscar pistas, hacer dibujos, crear objetos, pintar y/o dibujar, sin embargo las que nos les agradaban eran escribir, reflexionar sobre la utilidad de las habilidades y realizar la autoevaluación.

Durante la aplicación del segundo bloque, los alumnos manifestaron sentirse alegres, contentos y felices por asistir a psicología, lograron la autorreflexión de su conducta sin ayuda, emitían juicios que argumentaban y sustentaban la forma en que manifestaban haberse comportado durante la sesión, así mismo reconocían y aceptaban cuando no habían respetado las reglas y asumían las consecuencias de esa conducta. Los niños identificaron la habilidad revisada en cada una de las sesiones, ellos manifestaron que les habían gustado las actividades en las que buscaron pistas, escucharon música, experimentaron, crearon objetos, dibujaron y/o pintaron y las actividades que no les agradaban eran las relacionadas con la escritura.

Padres de familia

Con respecto al programa con padres de familia, cabe señalar que en las sesiones realizadas el número máximo de padres de familia asistentes fue de 16, dentro los cuales 11 fueron madres y cinco padres, el número mínimo de padres asistentes fue de nueve, siete madres y dos padres, también asistió a tres sesiones el abuelo de uno de los niños. Por otra parte, en la evaluación de las sesiones del taller; todos los padres manifestaron que la información proporcionada en cada una de ellas les fue de utilidad, que existió claridad en la exposición del tema y resolución a sus dudas, se les trató con respeto y el horario en que se impartía la sesión fue el apropiado. Los padres de familia mostraron interés por las temáticas impartidas, identificaron y reconocieron las características de potencial sobresaliente de sus hijos, la importancia de desarrollar sus habilidades, así mismo indicaron que se favorecieron vínculos de comunicación con sus hijos.

Maestros

Los docentes mencionaron que las pláticas les permitieron conocer las características de los niños, así como comprenderlos y reconocer la importancia de trabajar con ellos para favorecer el desarrollo de sus potencialidades, además comentaron que después de la instrumentación del programa observaron mayor desenvolvimiento de los niños, expresión de sus ideas, conclusión de las actividades en el tiempo designado, no obstante comentaron que algunos de ellos presentaban dificultades para concentrarse en las actividades (n=3), desmotivación por la ejecución de tareas de lectoescritura (n=4) y otros mostraban conductas de agresión hacia sus compañeros (n=2).

Discusión

Los sistemas de enriquecimiento brindan, sin duda, muy buenas posibilidades y alternativas para la atención de niños con aptitudes sobresalientes debido a que se les ofrecen oportunidades educativas que facilitan su desarrollo y desafían sus capacidades, si bien, existen otras modalidades de intervención, se eligió ésta que incide directamente sobre el proceso del desarrollo de habilidades específicas (Chávez & Zacatelco, 2012), además se le considera como uno de los campos de intervención educativa con más posibilidades de innovación y desarrollo en la intervención con los niños con altas capacidades (Pérez & Torre, 2004, como se citó en Valadez et al., 2012).

De ahí que se instrumentó, de acuerdo con Fernández, Jorge de Sande y Martín (2006), un enriquecimiento de tipo extracurricular cuya modalidad fue aleatoria, pues el programa proporcionó actividades extra a las curriculares y además, brindó a los alumnos la oportunidad de trabajar con temas de su interés en forma paralela a sus clases, lo que al mismo tiempo favoreció su motivación para participar en el programa de intervención. Los niños se mostraban interesados por las temáticas revisadas y las actividades que se realizaban en cada sesión, las cuales diferían de la dinámica del aula escolar, que en general es rutinaria y no favorece del todo el desarrollo del potencial de los alumnos.

Por otro lado de acuerdo con Pérez y Torre (2004, como se citó en Valadez, et al., 2012) los programas de enriquecimiento no deben centrarse únicamente en la realización de ampliaciones o adaptaciones curriculares, ni tampoco en asumir contenidos escolares programados para cursos superiores, por ello el programa que se instrumentó se centró en habilidades cognitivas y en la creatividad, aspectos que implican diferente nivel de abstracción y complejidad, que proveen al alumno de herramientas necesarias para manejar la realidad, las cuales en general, no se estimulan ni favorecen dentro de las aulas, en las que predomina un aprendizaje memorístico y rutinario.

El desarrollo de las habilidades cognitivas permite que la población escolar infantil explore y estimule una serie de habilidades que fortalecen los procesos cognitivos necesarios para alcanzar mayores o mejores logros académicos y

sentar así las bases de una adecuada formación educativa (Covarrubias, 2008). Por ello se consideró la instrumentación de un programa de enriquecimiento cognitivo, a lo largo del cual se observaron cambios graduales en los alumnos y tanto en las habilidades del pensamiento literal como en las del pensamiento inferencial. Los niños lograron comprender, analizar, interpretar y aplicar la información que se le proporcionó para plantearse soluciones ante situaciones problemáticas que se le presentaron, además, lograron reconocer y reflexionar acerca de la utilidad de lo que aprendían y revisaban en cada sesión.

La mayoría de los alumnos con aptitudes sobresalientes presentaron un índice de creatividad dentro de la norma y una minoría en un nivel debajo de la norma, de acuerdo con Benito (1999); Betancourt y Valadez (2005) la creatividad es uno de los aspectos que si no se ve enriquecido se puede perder, de ahí la importancia de estimular en los niños las cuatro habilidades que de acuerdo con Torrance reflejan la creatividad; fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad (1966, como se citó en Zacatelco, 2005), de aquí que se instrumentó un programa de enriquecimiento creativo paralelamente al programa de enriquecimiento cognitivo.

En términos generales se observó que este programa favoreció los componentes de la creatividad en dichos aspectos. Por otro lado y con base en el modelo ecológico riesgo/resiliencia en el que se fundamentó la intervención, se puede afirmar que un programa como el aplicado funciona como un factor protector para esta población sobre todo si no han sido identificados ni reciben una intervención oportuna e integral. Además esta atención se constituyó como un mediador favorable para aminorar los riesgos en los contextos más cercanos del niño así como influir de manera positiva en cada uno de ellos, con el fin de apoyar el reconocimiento y estimulación del potencial de los niños. De ahí la importancia de instrumentar programas que permitan orientar e informar a padres y docentes, lo que favorece comportamientos resilientes de manera efectiva para la integración escolar de los niños (Acle 2012a).

Los padres manifestaron que las pláticas informativas proporcionadas les fueron de utilidad, principalmente porque reconocieron las características de sus

hijos y a partir de ello apoyaron en el desarrollo de sus habilidades. Los docentes expresaron que el recibir este tipo de orientación les ayudó en su práctica educativa y los hizo ser conscientes de las diferentes necesidades educativas especiales que se presentan dentro del aula y así mismo conocer la forma en que pueden apoyar en la identificación de estas y a la vez favorecer su atención oportuna. Los resultados demuestran que al brindar a los padres el apoyo éstos se comprometen y trabajan en colaboración con los maestros (Martínez, G., Martínez, B. & Acle, 2012). Se corrobora que el desconocimiento de las necesidades educativas especiales por parte de los docentes, el excesivo número de alumnos en un grupo, así como la intensa carga administrativa, son algunos aspectos que en ocasiones les impide trabajar con los niños que presentan problemas o apoyar individualmente a quienes lo requieren. El modelo de intervención favorece la consecución de objetivos comunes entre la familia y la escuela lo que influye en el niño y promueve la atención de las necesidades educativas especiales que presentan.

Además, en dicho modelo la evaluación debe ser considerada como un proceso continuo y formativo, que está presente en la detección e identificación, así como durante el proceso de la puesta en marcha, al final de la intervención y en el seguimiento de los efectos del modelo (Martínez & Lozada,2012). De esta forma se identificará si los objetivos que se propusieron al comienzo del programa se consiguieron o no y en qué grado, lo que conducirá a la toma de nuevas decisiones para proceder en la intervención con los niños con aptitudes sobresalientes. De ahí la importancia de la siguiente fase que permitirá comparar y establecer los resultados de la intervención y será el punto de partida en el caso de considerarse necesario continuar con el trabajo, ya que con base en esta información se establecerán nuevos objetivos y medios.

Fase 3. Validación del modelo ecológico riesgo /resiliencia

Objetivo General

Evaluar los efectos y el impacto social del programa de intervención con niños con aptitudes sobresalientes desde un modelo ecológico riesgo/resiliencia.

Etapas 1. Evaluación del efecto del programa con niños, padres y maestros

Objetivo

Comparar los resultados obtenidos antes y después de la instrumentación del programa de intervención

Participantes

- **Alumnos**

15 niños; 11 niñas y 4 niños con una $M_{\text{edad}} = 8$ (D.E= .617) de segundo y tercer grado de nivel primaria (ciclo escolar 2012-2013) de una escuela pública de tiempo completo en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal.

- **Padres**

Los padres de familia de los alumnos de segundo y tercer grado escolar se caracterizaron por tener una M_{edad} general = 37 años (D.E=7.07), los padres con una $M_{\text{edad}} = 39$ años (D.E=6.9) y las madres su $M_{\text{edad}} = 34$ años (D.E=6.6), el nivel escolar de licenciatura (n=13), carrera técnica (n=4), preparatoria (n=8) y secundaria (n=5).

- **Docentes**

Se trabajó con tres maestras, dos de segundo y una de tercer grado, de 45, 53 y 31 años de edad con 16, 33 y 9 años de servicio respectivamente, la formación es de Licenciatura en Educación.

Herramientas

En esta etapa se aplicaron los siguientes instrumentos descritos en la fase de caracterización del perfil de riesgo/resiliencia:

Niños:

- La Escala Wechsler de Inteligencia WISC-R- Español (Wechsler, 1981)
- Test Casa, Árbol y Persona (H.T.P.) de Buck & Warren, (1994)
- Evaluación de la Lectura y Escritura (Martínez, 2008)
- Test Pensamiento Creativo, Forma Figural 1A (Torrance, 2008)
- Escala para identificar la motivación intrínseca en escolares (Romero, 2008)

Padres y docentes

- Lista para identificar potencial sobresaliente en niños que cursan la educación primaria (Covarrubias, 2001).
- Hoja de evaluación final de la sesión de padres:

Formato que consiste en recabar la opinión de los padres de familia con respecto al desarrollo del taller, la información impartida, la utilidad de ésta y conocer sus comentarios y/o sugerencias. Se constituye de un apartado en el que se anotan datos generales; como el nombre de la persona quien evalúa la sesión, se coloca una marca en el espacio correspondiente para indicar el parentesco que tiene la persona que asiste con el niño que está en el programa (padre, madre, abuelo (a), hermano (a) y otro), el grado, grupo del niño que participa y fecha de la sesión. Posteriormente se encuentra un apartado en el que se evalúa la exposición del tema, la información proporcionada, el trato hacia la persona, el material proporcionado y resolución de dudas con base en tres categorías a) Satisfecho; b) Ni satisfecho ni insatisfecho; y, c) Insatisfecho.

Además contiene una serie de preguntas enfocadas a la conceptualización de aptitud sobresaliente, la percepción que tiene de su hijo al concluir el programa, cuál fue su aprendizaje en las sesiones realizadas, si le fue de utilidad la información impartida en curso-taller, este le permitió realizar cambios con su hijo

y finalmente un espacio libre en el que puede escribir algún comentario, sugerencia y/o dudas.

Formatos de registro

- Bitácora de actividades

Procedimiento

1. Se realizó la aplicación individual de pruebas específicas, dentro las cuales se encuentran; la prueba WISC-R, el Test de Casa-Árbol-Persona (H-T-P) y la Evaluación de la Lectura y Escritura (ELE) mientras que el Test de Pensamiento Creativo Forma Figural 1A y la Escala para Identificar Motivación Intrínseca en Escolares se hizo de forma grupal con una duración para cada uno de los instrumentos de 30 a 60 minutos.

2. Se les solicitó a los padres de familia y maestros que contestarán la Lista para Identificar Potencial Sobresaliente (Covarrubias, 2001), se les proporcionaron las listas, se les indicaron las instrucciones para su llenado, los padres las requisitaron y posteriormente en algunos casos específicos las madres y profesoras realizaron comentarios acerca de los comportamientos y actitudes de los niños que habían observado, los cuales se relacionaban con aspectos que se describían en el instrumento. Además durante la última sesión a los padres se les pidió que contestaran el cuestionario final de evaluación del programa.

3. La información obtenida de los instrumentos aplicados se calificó conforme a los procedimientos estándares de éstos y a fin de identificar diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones entre el pre y pos test del WISC-R, Evaluación de la lectoescritura, Test de Pensamiento Creativo Forma Figural 1A y la Escala para Identificar Motivación Intrínseca en Escolares, se compararon los resultados con la prueba estadística no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon y para determinar los cambios intrasujeto se realizó el análisis de medidas repetidas con el programa estadístico SPSS versión 20. De manera cualitativa se analizaron los resultados del área emocional de los alumnos.

4. Los resultados de la Lista para Identificar Aptitud Sobresaliente (Covarrubias, 2001) de padres y docentes se analizaron a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon a fin de identificar las diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y posttest además de identificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de la prueba. Se realizó el análisis de medidas repetidas para determinar los cambios intrasujeto después de la instrumentación del programa con base en el programa estadístico SPSS versión 20. Además se realizó análisis de contenido del cuestionario de evaluación final del programa para padres y maestros, y se analizaron de forma cualitativa los comentarios de los padres y maestros con respecto al programa.

Resultados

Área individual

Área Cognitiva

Respecto a esta área, se identificó que el CIT no presentó un incremento estadísticamente significativo ($p=.09$), de pre test ($M=123$) al post test ($M=125$), en el CIV tampoco se observó un incremento estadísticamente significativo ($p=.29$), de pre test ($M=121$) a post test ($M=120$). En contraparte a estos resultados, el CIE presentó un incremento estadísticamente significativo ($p=.03$), de pre test ($M=119$) a post test ($M=125$). Al realizar el análisis de medidas repetidas para determinar los cambios intrasujeto en el CIT, CIV y CIE, se encontró que no hubo cambios significativos en el CIT; $F_{(1,14)} = .072$, $p < .05$, tampoco se identificaron cambios en el CIV; $F_{(1,14)} = .329$, $p < .05$, sin embargo, en el CIE si se identificaron cambios intrasujeto estadísticamente significativos $F_{(1,14)} = .024$ $p < .05$, lo que indica que en esta área 8 de los alumnos presentaron un incremento significativo (ver tabla 26)

Tabla 26

Puntuaciones de CIT, CIV y CIE de los participantes en el pre y el pos test

Grado	Alumno	CI					
		Verbal		Ejecución		Total	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Segundo	V	122	118	118	118	123	124
	P	115	114	114	118	117	118
	J	118	106	120	131	120	121
	A	125	117	120	126	121	123
	E	131	124	114	114	123	122
	MI	131	127	111	132	124	133
	X	123	125	121	123	125	127
	O	127	125	118	131	126	132
	B	130	135	129	138	133	141
Tercero	R	117	109	115	121	118	120
	MP	125	118	108	117	120	120
	F	120	123	115	131	121	130
	I	106	115	139	130	124	125
	C	122	122	124	118	126	123
	S	125	122	124	117	126	122
Media		121	120	119	125	123	125
D.E		6	7	8	7	4	6

Nota: Pre= Pre test y Post= Pos test

De igual forma al analizar el desempeño al interior de las subescalas, en la escala de ejecución se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los subtests de figuras incompletas ($p=.05$), ordenamiento de dibujos ($p= .03$) y en diseño con cubos ($p=.01$) que implica un incremento en las siguientes capacidades; visualización espacial, secuenciación visual, organización perceptual, coordinación visomotora, planificación, razonamiento no verbal y concepción abstracta. En el área verbal se identificó una diferencia estadísticamente significativa en el subtest de semejanzas ($p=.01$) que hace referencia a un incremento en la capacidad de comprensión verbal, pensamiento asociativo, formación de conceptos verbales, memoria a largo plazo y razonamiento abstracto y concreto (ver tabla 27).

Tabla 27

Medias de la escala verbal y de ejecución de los alumnos antes y después del programa

Escalas	Subescalas	Pre test		Post test		Wilcoxon
		M	D.E	M	D.E	
Verbal	Información	12	2	11	2	$p=.32$ $\alpha= .05$
	Semejanzas	13	2	16	2	$p= .01$ $\alpha= .05$
	Aritmética	14	3	14	2	$p=.63$ $\alpha= .05$
	Vocabulario	18	1	17	2	$p=.09$ $\alpha= .05$
	Comprensión	11	2	10	2	$p=.11$ $\alpha= .05$
	Retención de dígitos	11	2	10	2	$p=.33$ $\alpha= .05$
Ejecución	Figuras incompletas	14	1	13	2	$p=.05$ $\alpha= .05$
	Ordenación de dibujos	12	2	15	2	$p=.03$ $\alpha= .05$
	Diseño con cubos	13	2	14	2	$p=.01$ $\alpha= .05$
	Composición de objetos	12	3	13	2	$p=.08$ $\alpha= .05$
	Claves	13	2	13	3	$p=.72$ $\alpha= .05$
	Laberintos	13	3	12	3	$p=.38$ $\alpha= .05$

Lectoescritura

En cuanto a la lectoescritura, los alumnos alcanzaron un nivel adecuado para su grado escolar, con la prueba no paramétrica de Wilcoxon se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los siguientes aspectos de la lectoescritura:

1) Lengua hablada: Se identificó una diferencia estadísticamente significativa ($p=.001$), lo que indicó que después del programa de intervención los alumnos mostraron mayor iniciativa para expresar sus ideas, comentarios propios, fueron capaces de expresar y explicar a qué se refería lo que leían y narrar historias reales o ficticias con una secuencia cronológica (ver tabla 28). Al realizar el análisis de medidas repetidas para determinar los cambios intrasujeto se encontró un incremento significativo en esta área $F_{(1,14)} = .000$, $p < .05$, lo que indicó que aumento la expresión del lenguaje verbal de todos los alumnos.

2) Lengua escrita: Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes modalidades; copia ($p=.022$); dictado ($p=.021$); y, espontánea ($p=.033$), lo que indicó que los alumnos representaron en forma convencional las letras, respetaron la direccionalidad en los escritos, el espacio entre las palabras, escribieron oraciones y textos breves, aplicaron reglas ortográficas (escritura de mayúsculas en nombres propios y al inicio de un párrafo) e hicieron uso de signos ortográficos acorde a su nivel escolar (uso del punto final). No obstante, en la ejecución de algunos alumnos persistieron dificultades relacionadas a la inteligibilidad del trazo de las letras, segmentación de las palabras, lo que se relacionó con la desmotivación y desinterés que mostraban ante las actividades de escritura, sin embargo, se observó que corrigieron su calidad de escritura en comparación a las ejecuciones realizadas inicialmente y se les percibió con mayor motivación e interés por mejorar sus escritos al finalizar el programa de intervención.

Con respecto al área de lectura se puede indicar que no se encontró diferencia significativa ($p=.705$), sin embargo se observó que aquellos participantes que se encontraban en proceso de adquisición de la lectura, lograron adquirirla y aquellos que ya la habían adquirido favorecieron su lectura, la cual se

identificó en un nivel adecuado para su grado escolar, así como su capacidad para la comprensión de la información en las tres modalidades de lectura que fueron evaluadas; en voz alta, en silencio y realizada por alguien más.

Tabla 28

Resultados del pre y post de la Evaluación de la Lectoescritura

Grado	Alumnos	Áreas de evaluación de la lectoescritura									
		Tipo de lectura		Lengua hablada		Lengua escrita					
		Fluida (PM=8)		Lengua hablada (PM=18)		Escritura espontánea (PM=30)		Dictado (PM=28)		Copia (PM=28)	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Segundo	V	8	8	16	18	29	30	28	28	28	28
	P	7	8	13	18	24	30	23	27	23	27
	J	7	8	12	18	29	30	23	28	23	28
	A	8	8	12	18	28	30	28	25	25	28
	E	7	N/A	17	N/A	27	N/A	20	N/A	20	N/A
	MI	8	8	12	18	26	30	26	28	26	28
	X	8	8	12	18	29	30	25	28	25	28
	O	8	8	17	18	26	30	25	28	25	28
	B	8	8	13	18	27	29	25	26	25	26
Tercero	R	8	8	17	18	27	29	24	27	24	27
	MP	8	8	16	18	28	28	28	28	28	28
	F	8	8	17	18	30	30	26	28	26	28
	I	8	8	17	18	29	29	27	28	27	28
	C	8	8	15	18	26	29	24	27	24	27
	S	8	8	17	18	26	27	23	27	23	27
Media		8	8	15	18	27	29	26	27	25	28
D.E		.516	.000	2	.000	1.6	.929	.976	1.0	2	.000
Wilcoxon		p=.705		p=.001		p=.033		p=.021		p=.022	
		$\alpha = .05$		$\alpha = .05$		$\alpha = .05$		$\alpha = .05$		$\alpha = .05$	

PM= Puntaje máximo en cada área de evaluación de la lectoescritura, N/A= No se aplicó la evaluación final de lectoescritura

Creatividad

Para determinar si hubo un incremento significativo en las puntuaciones del Índice de Creatividad pre (M=28) y pos test (M=54) en la prueba de Torrance se aplicó la prueba paramétrica de Wilcoxon, con la cual se identificó una diferencia estadísticamente significativa (p=.003) que muestra un incremento en la creatividad de los alumnos, en la tabla 29 se observó que diez de los alumnos

obtuvieron una puntuación arriba del percentil 75 (puntuación= ≥ 46) y cinco se encontraron dentro del rango promedio (puntuación= >9 y <46).

Tabla 29

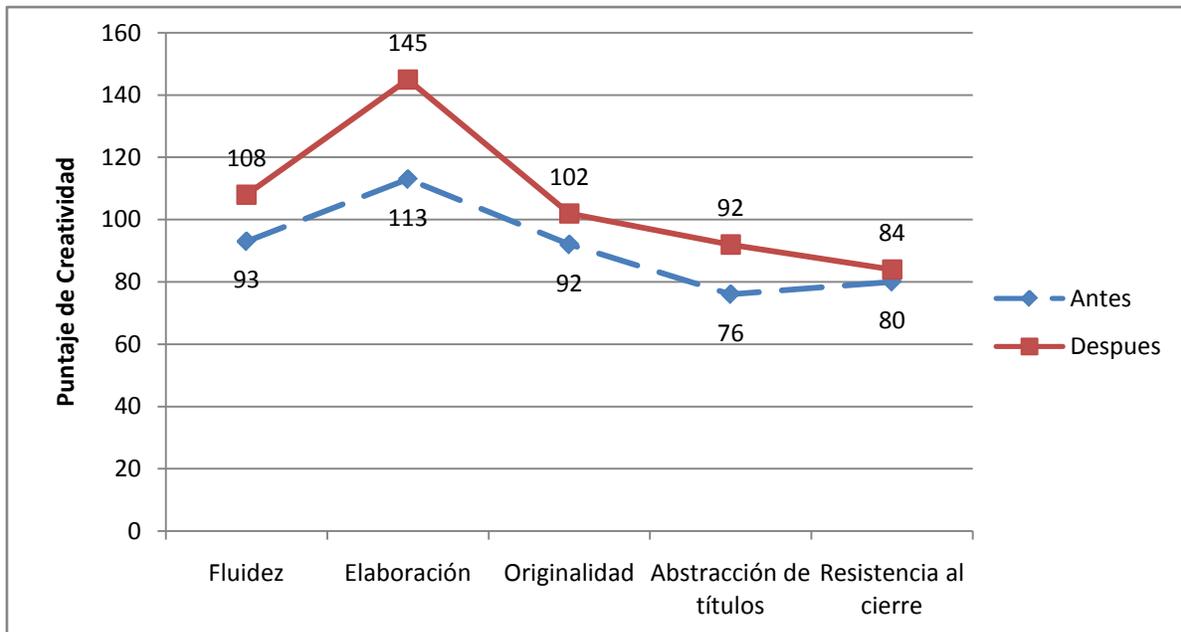
Índice de creatividad del antes y después de la intervención

Grado	Nombre	IC PRE	IC POST
Segundo	V	5	30
	P	25	63
	J	10	15
	A	4	77
	E	11	15
	MI	10	53
	X	47	65
	O	73	70
	B	54	53
	JH	5	N/A
Tercero	RE	7	68
	MP	28	21
	F	58	89
	I	40	79
	C	10	40
	S	46	79
	MA	30	N/A
	R	32	N/A
Media		28	54
D.E		21	25
Wilcoxon		$p=.003$	$\alpha=-05$

Nota: N/A: No se aplicó la evaluación final de creatividad

Se realizó un análisis de medidas repetidas para determinar los cambios intrasujeto y se encontró un incremento significativo $F_{(1,14)}=.001$, $p < .05$, lo que indicó que el índice de creatividad al finalizar el programa incrementó en trece alumnos. Las medias de los componentes de creatividad; fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre incrementaron en el post test con respecto al pre test (ver figura 8).

Figura 8. Puntuaciones medias obtenidas en el pre y pos test de la prueba de creatividad

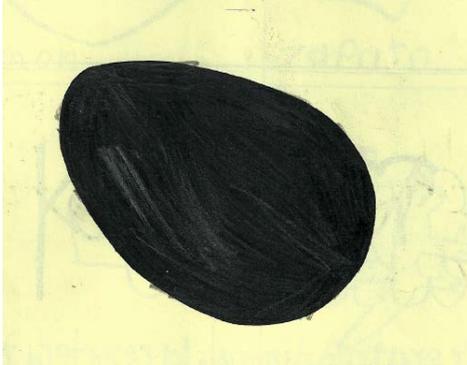


Para determinar diferencias estadísticamente significativas en los componentes de la creatividad se aplicó la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon y se identificó diferencias en los siguientes componentes; fluidez ($p=.008$); y, elaboración ($p=.001$), cambios estadísticamente significativos, no así en originalidad ($p=.064$), abstracción de títulos ($p=.177$) y resistencia al cierre ($p=.233$). Se realizó el análisis de medidas repetidas para identificar cambios intrasujeto y se encontró un incremento significativo en fluidez $F_{(1,14)}=.005$, $p<.05$; elaboración $F_{(1,14)}=.000$, $p<.05$; y, originalidad $F_{(1,14)}=.035$, $p<.05$, por lo que se puede indicar que estos componentes incrementaron en los quince alumnos después de la instrumentación del programa de intervención.

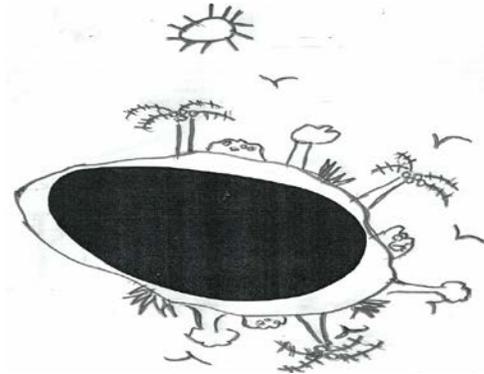
En la figura 9 se ilustran las producciones de algunos de los alumnos en el pre y el post test de la prueba de creatividad de Torrance, se puede observar cómo se incrementó el número de ideas o soluciones ante un determinado problema, asimismo se aprecia que estas ideas fueron más detalladas y con mayor originalidad, eran diferentes o novedosas con respecto a su grupo de edad.

Figura 9. Dibujos del pre y post de la Tarea 1 del Torrance Figural A

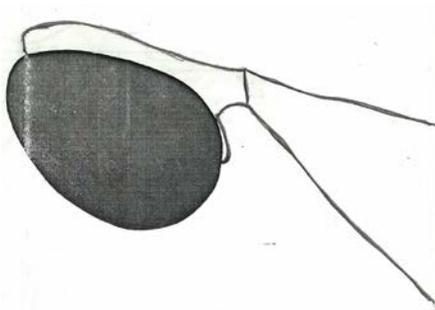
PRE TEST



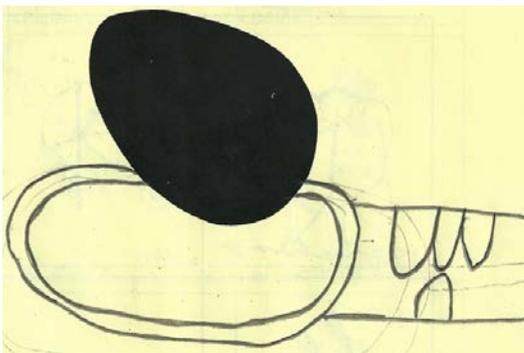
POST TEST



a) Producciones de un niño de segundo grado



b) Producciones de un niño de tercer grado



c) Producciones de una niña de tercer grado

Con respecto al componente de abstracción de títulos se puede indicar que los títulos propuestos por los alumnos pasaron de ser obvios y genéricos a ser descriptivos simples, concretos y en algunos casos, éstos fueron más imaginativos o que revelaban sentimientos o pensamientos de las personas u objetos (ver la tabla 30). En el rubro de resistencia al cierre se identificó que los alumnos pasaron de un cierre rápido y fácil, con líneas rectas o curvas simples a un cierre del dibujo al que se le agregan detalles, o bien el cierre nunca se acaba y es completado con líneas irregulares que forman parte de la figuras.

Tabla 30

Títulos de las producciones de algunos de los alumnos en el pre y post test de la prueba de creatividad de Torrance

Alumnos	Producciones de los alumnos en la actividad 1	
	Títulos	
	Pre test	Post test
Niño de segundo grado	“Huevo”	“El lago azul”
Niño de tercer grado	“Una mano agarrando un huevo”	“Ratachef”
Niña de tercer grado	“El huevo en el sartén”	“La tortuga en el mar de bigotes”
Niño de segundo grado	“El gusano”	“Un humano feliz”
Niña de segundo grado	“El ojo”	“Mamá y el hijo”

Motivación intrínseca

Al comparar las medias de la prueba de motivación intrínseca se observó una disminución del pre (M= 79) al posttest (M= 74) y al aplicar la prueba estadística Wilcoxon se identificó una diferencia estadísticamente significativa en un sentido negativo ($p=.008$), lo cual demostró que el puntaje de motivación intrínseca decrecimiento. Se realizó el análisis de medidas repetidas para determinar los cambios intrasujeto se encontró que si existieron cambios significativos en sentido negativo $F_{(1,14)}=.006$, $p<.05$ al finalizar el programa, ocho de los alumnos disminuyeron su nivel de motivación intrínseca.

En lo que respecta a los factores de la prueba se observaron diferencias estadísticamente significativas en interés académico ($p=.013$) y en el de persistencia académica ($p=.049$) (ver tabla 31). Al realizar un análisis de medidas repetidas para detectar los cambios intrasujeto se identificaron diferencias significativas en sentido negativo en interés académico $F_{(1,14)}=.007, p<.05$ y en persistencia académica $F_{(1,14)}=.050, p<.05.$, lo cual mostró un decremento en el interés y persistencia para realizar actividades de tipo escolar.

Tabla 31

Factores de motivación intrínseca en el pre y post test de los alumnos

Factores de motivación intrínseca	Pre test		Post test		Wilcoxon	
	M	D.E	M	D.E		
Académico	Interés	7	2	5	1	.013 p<.05
	Esfuerzo	14	2	13	2	.363 p<.05
	Persistencia	22	2	21	3	.049 p<.05
Recreativo	Interés	22	5	20	5	.095 p<.05
	Esfuerzo	5	2	6	1	.286 p<.05
	Persistencia	8	2	9	2	.698 p<.05

Percepción de los padres y maestros respecto al potencial sobresaliente de sus hijos y alumnos.

Al comparar los puntajes totales de los padres de familia en la lista de Covarrubias se observó una disminución en las puntuaciones del pre test ($M= 22$) al post test ($M=21$), al aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($p=.013$), con predominancia de diferencias negativas en el posttest. Se realizó el análisis de medidas repetidas para determinar los cambios intrasujeto se encontró que en los puntajes de los padres de doce de los alumnos hubo cambios significativos en sentido negativo $F_{(1,14)}=.010, p<.05$, (ver tabla 32).

Tabla 32

Puntajes otorgados por los padres de familia en la lista de Covarrubias

Grado	Alumnos	Medias de puntaje total	
		Pre test	Pos test
Segundo	V	22	25
	P	23	22
	J	21	18
	A	25	19
	E	23	22
	MI	21	17
	X	23	20
	O	24	22
	B	21	21
Tercero	R	23	20
	MP	23	21
	F	23	21
	I	22	21
	C	24	21
	S	19	21
Total		23	21
D.E.		1.5	1.8
Wilcoxon		.013 p<.05	

Con respecto a los indicadores de aptitud sobresaliente se puede mencionar que se identificó una diferencia estadísticamente significativa en el indicador que hace referencia a; “cuando algo les interesa a los niños, le dedican mucho tiempo más” ($p= .008$). A los alumnos se les relacionó con las siguientes características; tienen un alto nivel de comprensión, mantienen un buen promedio académico en la escuela, tienen gran diversidad de intereses, son originales en sus ideas y trabajos, se les ocurren muchas ideas, como líderes les gusta dirigir actividades, tienen una autoestima favorable, son muy creativos, son colaboradores y participativos en las actividades de la escuela y sus relaciones sociales son muy fuertes. Además se observó que los padres en el postest a diferencia del pretest reconocieron e identificaron con mayor frecuencia las siguientes características; aprendieron a leer a muy temprana edad, tienen un sentido del humor muy especial, son responsables en sus cosas y prefieren amistades mayores que él.

Con respecto a los puntajes totales de la lista de Covarrubias resuelta por los maestros no se observó una diferencia del pre (M= 17) al pos test (M=17), y no se encontró diferencia estadísticamente significativa ($p=.865$). Al realizar el análisis de medidas repetidas para identificar cambios intrasujeto no se encontraron cambios significativos en el reconocimiento e identificación de los maestros respecto de las características de aptitud sobresaliente de sus alumnos $F_{(1,14)}=.939$, $p<.05$ (ver tabla 33).

Tabla 33

Puntajes otorgados por los maestros en la lista de Covarrubias

Grado	Alumnos	Medias de puntaje total	
		Pre test	Pos test
Segundo	V	18	21
	P	16	18
	J	3	18
	A	18	22
	E	13	14
	MI	20	22
	X	17	22
	O	21	20
	B	8	17
Tercero	R	22	14
	MP	18	15
	F	22	16
	I	21	16
	C	19	14
	S	20	10
Total		17	17
D.E.		5.3	3.5
Wilcoxon		.865 $p<.05$	

En los indicadores de aptitud sobresaliente con base en la prueba no paramétrica de Wilcoxon se identificaron en los puntajes asignados por los maestros diferencias estadísticamente significativas del pre al postest en los siguientes; tienen un sentido del humor muy especial ($p=.020$), cuando algo les interesa le dedican mucho tiempo ($p=.008$), también se encontró una diferencia significativa con predominancia negativa en el indicador; tienen un alto nivel de comprensión ($p=.014$). Al realizar el análisis de medidas repetidas se identificaron

cambios intrasujeto en los siguientes indicadores; tiene un sentido del humor muy especial $F_{(1,14)} = .014$, $p < .05$; cuando algo le interesa, le dedica mucho tiempo $F_{(1,14)} = .004$, $p < .05$, implica que los maestros incrementaron la identificación y reconocimiento de estos indicadores en los niños con aptitudes sobresalientes.

Se encontró un cambio intrasujeto en sentido negativo en el indicador; tiene un alto nivel de comprensión $F_{(1,14)} = .009$, $p < .05$; hace referencia a la disminución de la identificación y reconocimiento por los maestros de este indicador en los alumnos. Además se observó que los maestros identificaron a los alumnos con mayor frecuencia con los siguientes indicadores; “tiene gusto por la lectura, le gusta solucionar problemas de todo tipo, es muy comprometido con todo lo que hace, es colaborador y participativo en las actividades de la escuela, tiene una autoestima favorable y son creativos”.

Al comparar las puntuaciones obtenidas en la lista de Covarrubias entre padres ($M = 21$) y maestros ($M = 17$) se observó una diferencia, estadísticamente significativa ($p = .011$) que indica que los padres a diferencia de los maestros percibieron de mayor manera que sus hijos presentaban los siguientes indicadores; un alto nivel de comprensión ($p = .014$); un vocabulario muy elevado para su edad ($p = .005$); es responsable en sus cosas ($p = .046$); prefieren amistades mayores que él ($p = .046$), y, sus relaciones sociales son muy fuertes ($p = .025$). No obstante, los padres de familia y docentes coincidieron en que los alumnos son colaboradores y participativos, tienen un sentido del humor especial, son creativos, cuando algo les interesa, le dedican mucho tiempo y poseen una autoestima favorable.

Área emocional

Se identificó a través de las pruebas proyectivas que en términos generales los alumnos muestran abstracción y sensibilidad al ambiente, establecen una interacción sensata y probablemente bien equilibrada con el ambiente, tienden a enfatizar la inteligencia como fuente de satisfacción, más que en la fantasía. Se observó que se disminuyeron los sentimientos de inferioridad, ansiedad e indecisión, no obstante, en algunos de los alumnos persiste la manifestación de

sentimientos de inseguridad, tendencia a comportarse impulsivamente, manifestar conducta rígida y presión en su ambiente familiar.

Evaluación del programa con padres de familia

Los padres de familia indicaron que el programa en el que participaron les permitió:

- 1) Comprender las características de sus hijos, su comportamiento, a ser más sensibles con respecto a sus sentimientos así como a las necesidades educativas especiales que presentan.
- 2) Concientizar la importancia de dedicar tiempo de calidad a sus hijos y favorecer la comunicación padre e hijo.
- 3) Apropiarse de recursos que les permitían evaluar la relación y conducta que tenían hacia con sus hijos, de esta manera identificar aquellas acciones que no favorecían la interacción, la comunicación y convivencia, así mismo promover aquellos comportamientos que si fortalecían estos aspectos como; interesarse por las actividades que les agradan a los niños; ser más pacientes; tolerantes; escucharlos; permitirles expresarse; y, valorar sus sentimientos e ideas.
- 4) Ser más conscientes sobre la relevancia de apoyar el desarrollo del potencial de los niños y de favorecer aspectos como la creatividad y reflexión.

Los cambios que se observaron en las percepciones de los padres previas y posteriores a la instrumentación del programa se ilustran en la tabla 34. Puede apreciarse que; respecto a la concepción de la categoría de aptitud sobresaliente, al inicio de la intervención ellos no identificaban a sus hijos con estas características y relacionaban el concepto con aquellas personas que poseían un nivel intelectual alto, quienes podían resolver problemas matemáticos complejos, después del programa se observó que esta concepción se modificó y los padres reconocieron las características de sus hijos y concebían a las personas identificadas con aptitud sobresaliente como aquellas con capacidades arriba del

promedio que requieren ser estimuladas y que no sólo hacían referencia a la capacidad intelectual.

Tabla 34

Expresiones de los padres antes y después del programa de intervención

Aspectos observados	Antes	Después
Concepto de la categoría de aptitud sobresaliente	“Son inteligentes y resuelven problemas complejos de manera sencilla”(madre de alumna de primer grado)	“Son niños con mayor sensibilidad, creativos, y que hay que enfocarlos para sus estudios” (padre de alumna de segundo grado)
Identificación de necesidades educativas especiales	“Ninguna, mi niño va muy bien en la escuela”(madre de alumno de segundo grado)	“Entendí que requiere de mucho apoyo para que siga desarrollando todo su potencial intelectual, personal, etc.” (madre de alumno de tercer grado)
Percepción de sus hijos	“Es tranquila no es tan traviesa, lo normal, en la escuela no me han dicho nada” (madre de alumna de primer grado)	“Se desenvuelve más, es más creativa, externa con mayor facilidad sus sentimientos” (madre de alumna de segundo grado)
Estrategias para favorecer la educación de sus hijos	“Yo me pongo a estudiar con ella, le comentamos que es su único trabajo, le exigimos buenas calificaciones” (madre de alumna de segundo grado)	“Porque me explicaron y orientaron acerca de cómo tratar de ayudar a mi hija sobre como potencializar estas habilidades sin saturarla” (madre de alumna de tercer grado)
Percepción del programa de impartido	“Trabajar más activamente en las características de mi hija” (madre de familia de segundo grado)	“Ahora tengo con más claridad porque su comportamiento es de cierta manera y de esta forma apoyarla”(padre de familia de alumna de tercer grado)
Expectativas con el programa	“El hecho de que nos informaran que no por las características de nuestros hijos lo pueden hacer todo” (madre de familia de primer grado)	“Agradecimiento por el apoyo con los padres y guiarnos a saber cómo aprovechar las habilidades de nuestros hijos de forma adecuada” (madre de familia de segundo grado)

Al inicio de la intervención los padres no identificaban las necesidades educativas especiales de sus hijos, o bien estas eran relacionadas con aspectos diferentes a las características que poseían, pues, algunos de ellos consideraban que sus hijos no presentaban algún tipo de dificultad en el ámbito escolar y, otros señalaban los problemas que mostraban se relacionaban con su conducta, distracción, inquietud, hiperactividad, timidez o introversión. Después del programa se percataron que algunos de estos aspectos eran indicadores de aptitud

sobresaliente, por lo cual era importante atender las necesidades educativas especiales de sus hijos y desarrollar su potencial, tomaron asimismo conciencia de que aun cuando los niños presentaran aptitudes sobresalientes no se garantizaba su éxito académico.

También los padres indicaron haberse dado cuenta del error en que se encontraban al favorecer las habilidades y una educación óptima de sus hijos a través de presionarles excesivamente al grado de estresarlos y, en lugar de favorecer su desempeño académico lo limitaban, no obstante, al participar en el programa se percataron de la necesidad de buscar actividades que le agradaran al niño y que fueran de su interés. Ellos expresaron estar satisfechos con el programa instrumentado con sus hijos, pues, observaron que ellos adquirieron mayor seguridad en su forma de expresar lo que sentían, así como al dar a conocer sus ideas u opiniones, al participar en las actividades sin temor a equivocarse, los vieron más motivados al realizar las tareas académicas, así mismo les agradó que se favorecieran habilidades de creatividad, reflexión y el trabajo en equipo.

Los padres expresaron que les había gustado este espacio que se les había brindado y en el que conocieron a otros padres de niños que comparten las características de sus hijos, con quienes pudieron retroalimentar sus experiencias y, además resaltaron que tuvieron el acompañamiento de un profesional que les ayudó a resolver las dudas que se les presentaban y les apoyó en el proceso educativo de sus niños. Al concluir el taller mencionaron sentirse agradecidos por el apoyo brindado y los conocimientos adquiridos, sin embargo, manifestaron que era necesario e importante que se le diera continuidad al trabajo con sus hijos, así mismo que este tipo de programas continuaran brindándose en la escuela debido a que permitían apoyar y atender las necesidades educativas especiales de niños con características como la de sus hijos.

Evaluación del programa con maestros

En relación con el programa que se instrumentó con los maestros, como ya se mencionó anteriormente no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pre al post no obstante, si se observaron cambios en las percepciones que ellos tenían respecto a la categoría de la aptitud sobresaliente. Ello se ilustra con comentarios tales como:

1. Les permitió conocer y percatarse de la diversidad de necesidades educativas especiales con las que se pueden encontrar frente al aula y la importancia de estar informado para promover la atención oportuna de éstas.
2. Se favoreció la comprensión y concientización acerca de la importancia de la detección y atención temprana de las necesidades educativas especiales.
3. Les permitió darse cuenta de la relevancia del trabajo colaborativo entre padres de familia, alumnos y docentes y de esta manera comprender la razón por la cual el programa instrumentado con los niños se integraba con un programa dirigido a padres de familia y otro a maestros.

Con respecto a la categoría de aptitud sobresaliente los docentes mencionaron haber escuchado algo acerca de esta categoría o bien no darle la importancia que merecía a causa de la falsa creencia de que poseer aptitud sobresaliente no requería de una atención especial y otorgar prioridad a aquellos niños que presentaran dificultades evidentes en el proceso de aprendizaje. Además, ellos indicaron que la explicación de esta categoría desde un modelo ecológico riesgo resiliencia, les permitió percatarse de la influencia que tiene el contexto familiar, escolar y social en el alumno, así como conocer la relevancia de detectar en estos ámbitos los factores de protección y riesgo que promueven u obstaculizan el desarrollo del niño, atender las necesidades educativas especiales que presentan y a la vez promover la potencialización de sus habilidades.

En la tabla 35 se ilustran algunos de los comentarios de los maestros antes y después del programa instrumentado con respecto a la conceptualización de la categoría de aptitud sobresaliente, descripción de los alumnos, las necesidades

educativas especiales que identificaban en estos niños, estrategias de trabajo y percepción del programa. Se puede indicar que antes de la intervención los maestros conceptualizaban al niño con aptitud sobresaliente como aquel que aprendía rápidamente y que poseía un nivel intelectual alto, después de la intervención lo definían como aquel que poseía características especiales que lo hacían destacar dentro de un grupo, que poseía habilidades intelectuales arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea.

Tabla 35

Expresiones de los maestros antes y después del programa de intervención

Aspectos observados	Antes	Después
Concepto de la categoría de aptitud sobresaliente	“Pienso que es aquel que adquiere el conocimiento fácil y rápidamente , aquel que es listo en toda la extensión de la palabra, aquel niño que tiene un IQ elevado”	“Niños que sobresalen, que no sólo cuentan con un CI más alto, sino que tiene creatividad y compromiso por sus tareas”
Percepción de sus alumnos	“Distraídos”, “Inquietos”, “Indisciplinado” “Trabaja lento”	“Son niños sensibles, comprometidos, organizados, inteligentes y participativos”
Identificación de necesidades educativas especiales	“ No respeta reglas” “Tiene problemas de lenguaje” “Tiene problemas de recortado”	“Me di cuenta que sus características necesitan de atención especial y como no causaban dificultades en el salón no los réferi”
Estrategias para favorecer la educación de los alumnos	“Pedir que me ayude a explicar, tomar a sus compañeros que no van por algo”	“No tomarlos como monitores, ni ayudantes si no les gusta serlo” “Dando y haciendo material para el niño, material con un mayor grado de dificultad, no decir tu haz 10 veces mientras los otros hacen dos veces la misma actividad”
Percepción del programa de intervención	“Como un apoyo para mejorar como maestros e informarnos”	“Me da elementos para continuar con mi tarea docente y no claudicar”

Las características que los docentes relacionaron con estos alumnos eran dificultades en la conducta y ritmo de trabajo lento, sin embargo, después de conocer las características de los niños con aptitud sobresaliente indicaron que los

niños con quienes se instrumentó el programa compartían las siguientes características; ingeniosos, perfeccionistas, líderes, responsables, sensibles, organizados, demostraron un dominio superior en los aprendizajes escolares, también observaron que algunos presentaban dificultades en su conducta y baja tolerancia a la frustración. La mayoría de ellos comentaron haber identificado en el tiempo que se encuentran inmersos en la docencia a algún niño con características de aptitud sobresaliente.

Sin embargo, frente al desconocimiento con respecto a esta categoría, sus estrategias de solución fueron las siguientes; de acuerdo a sus posibilidades intentaron entenderlos, orientarlos y apoyarlos con ejercicios extras o incrementaron la cantidad de ejercicios con la finalidad de que produjeran en el niño mayor interés en las actividades y lo mantuvieran ocupado en la tarea, ya que suelen terminar sus tareas más rápido que los compañeros, comisionarlos para que apoyaran a sus compañeros o bien los ocupaban como monitores de otros alumnos y, en algunos casos cuando observaban que los alumnos eran excluidos y rechazados por sus compañeros, trataban de integrarlos al grupo y favorecer su aceptación dentro del mismo, así como hablar con sus padres.

Después de recibir la información y conocer más acerca de la categoría de aptitud sobresaliente, ellos se dieron cuenta de que algunas estrategias que habían utilizado con sus alumnos no favorecieron el desarrollo de sus habilidades como ellos pretendían, por ejemplo; el hecho de hacerlo monitor de sus compañeros sin considerar que a algunos de los niños no les agrada esta tarea y/o dejar una gran cantidad de ejercicios sin percatarse que lo que requieren no es cantidad sino que sea algo que les motive y que se les dificulte un poco más la actividad. Con base en la información recibida durante el programa los maestros identificaron las siguientes acciones como estrategias para favorecer el desarrollo del potencial del alumno; aceptar, reconocer sus características, no compararlo con sus compañeros, no marginarlo, ayudar a su desarrollo cognoscitivo, emocional, motivarlo, establecerle límites, incrementar la dificultad de los ejercicios que se le asignan y no la cantidad, promover que las tareas y actividades que se utilicen en el proceso de enseñanza sean retos para estos niños.

Etapa 2. Seguimiento del modelo de atención

Objetivo

Valorar los efectos de la instrumentación del modelo ecológico riesgo/resiliencia en su aplicación en el programa para niños con aptitudes sobresalientes, sus padres y maestros.

Participantes

- **Alumnos**

15 niños; 11 niñas y 4 niños con una $M_{\text{edad}} = 8$ (D.E= .617) de segundo y tercer grado de nivel primaria (ciclo escolar 2012-2013) de una escuela pública de tiempo completo en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal

- **Padres**

Los padres de familia de los alumnos de segundo y tercer grado escolar se caracterizaron por tener una M_{edad} general = 37 años (D.E=7.07), los padres con una $M_{\text{edad}} = 39$ años (D.E=6.9) y las madres con una $M_{\text{edad}} = 34$ años (D.E=6.6), el nivel escolar de licenciatura (n=13), carrera técnica (n=4), preparatoria (n=8) y secundaria (n=5).

- **Docentes**

Participaron tres maestras, dos de segundo y una de tercer grado, de 45, 53 y 31 años de edad y con 16, 33 y 9 años de servicio respectivamente, la formación de todas era de Licenciatura en Educación Primaria.

Herramientas

- **Cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial: versión padres (Acle, 2013)**

Cuestionario diseñado para padres de familia, que tiene como objetivo evaluar la satisfacción, aceptación y relevancia social de éstos respecto a la instrumentación del programa basado en el modelo ecológico riesgo/resiliencia en relación con sus metas, procedimientos de evaluación e intervención y efectos de mismo. Se constituye por los siguientes apartados:

- A) Datos generales de los padres de familia y del alumno que participaron en el programa de intervención (nombre del padre, edad, sexo, nombre del hijo, edad, sexo y grupo escolar).
- B) Descripción del objetivo y la finalidad de la aplicación del cuestionario.
- C) Presentación de las instrucciones generales para la resolución del cuestionario y ejemplificación de la forma correcta de resolución del cuestionario.
- D) Serie de 25 oraciones cuya resolución es con base en la escala tipo Likert en las que se debe seleccionar de acuerdo a cada una de las oraciones las opciones de nada, poco, regular, mucho y muchísimo según corresponda a cada una de estas.
- E) Espacio para la redacción de comentarios de los padres de familia acerca del programa de intervención realizado con sus hijos.
- F) Agradecimientos por su apoyo y colaboración.

Su validación fue hecha con expertos, entre los cuales hubo un acuerdo del 90%

- **Verbalizaciones de los maestros en juntas de validación ecológica:**

Consiste en los comentarios realizados por los docentes al final de las juntas de validación ecológica.

- **Grabaciones de las verbalizaciones finales de los niños:**

Comentarios grabados de los niños, los cuales realizaron al concluir el programa de enriquecimiento cognitivo y creativo.

- **Hoja de evaluación final de la sesión de padres y maestros**, las cuales se describen en la etapa anterior de esta fase.

Procedimiento

1. Después de dos años de trabajo con los niños con aptitudes sobresalientes, padres y docentes desde un modelo ecológico riesgo/resiliencia, se solicitó al directivo de la institución la autorización para aplicar el cuestionario de Validación Social (Acle, 2013) a los padres de los niños que participaron en el programa. Se solicitó el consentimiento informado de éstos y se realizó la aplicación en el comedor de la institución educativa. En un primer momento se proporcionó una introducción en la que se describió el motivo y objetivo de la aplicación del cuestionario, después se entregó el cuestionario a cada padre, se proporcionaron las instrucciones generales, se resolvió en grupo el ejemplo de resolución del cuestionario, se aclararon dudas con respecto a la forma de contestarlo y se les proporcionó un tiempo de aproximadamente de 20 minutos para el llenado del mismo, así mismo se les recalcó que no dudaran en manifestar cualquier duda durante la resolución del cuestionario. Al finalizar se agradeció su apoyo y colaboración.

2. En la última sesión realizada con ellos se les solicitó que emitieran su percepción y opiniones respecto al taller en el que participaron en la hoja de evaluación del taller. Algunos padres expresaron además algunos comentarios al concluir la reunión.

3. Al terminar la instrumentación del programa con niños, se recabó de igual manera la información respecto a su participación en el programa de enriquecimiento cognitivo y creativo

4. Se realizó un análisis de contenido de las verbalizaciones de los alumnos y padres al final del programa de intervención y de los comentarios realizados por los maestros en las juntas de validación ecológica que se llevaron a cabo. Se elaboró una base de datos en el SPSS Versión 20, se vació la información recabada en los cuestionarios y posteriormente se analizaron los resultados encontrados.

Resultados

Niños

En general los alumnos al concluir el programa de enriquecimiento cognitivo y creativo manifestaron; estar muy alegres de participar en el área de psicología, en la cual se divirtieron mucho, indicaron que las actividades los hicieron sentir muy bien, aprender mucho, aprender a reflexionar, nuevas habilidades y otras que ya las conocían, pero que las reforzaron y las revisaron de una forma divertida, lo que les ayudó a comprenderlas de mejor manera. Mencionaron que lo que aprendieron les ayudó en algunas actividades que se les dificultaban, así como a tratar de buscar soluciones a los problemas, les agradó trabajar en equipo y apoyarse para realizar las actividades (ver tabla 36).

El programa en general se les hizo interesante y muy divertido a pesar de expresar que se perdieron de algunas actividades dentro del aula, lo que al principio les preocupaba mucho pero después comprendieron que no pasaba nada porque se ponían al corriente con las actividades que se realizaban en el salón en su ausencia y a la vez no perdían las actividades de psicología, así mismo les agradó mucho trabajar con la psicóloga y manifestaron sentirse muy tristes de que el programa hubiera concluido y de ya no trabajar con sus compañeros de equipo.

Tabla 36

Verbalizaciones de los niños al concluir el programa de enriquecimiento cognitivo y creativo

Alumno	Verbalizaciones
MP	“Me sentí muy alegre, aunque me perdí un poco de tareas en la escuela, pero fue muy divertido estar aquí en psicología, me gustó mucho, así como estar con la psicóloga y mis amiguitos”
C.	“Yo me divertí mucho, y creo que me ayudó todo lo que aprendimos en psicología”
R	“Aprendimos mucho, estuvo muy divertido, casi cuando no venía casi no hacia las tareas, pero si las hice y fue muy divertido, yo quiero que me toque otra vez venir “
V	“Psicología me ayudó mucho, aprendí mucho y me divertí mucho”
I	“Me gustó mucho estar en psicología y aprender muchas cosas, me divertí mucho, me siento muy bien, aprendí lo de causa-efecto, distinguir, bueno algunos ya lo sabía pero aprendí más, aprendí muchas cosas”

Padres

Los resultados del cuestionario de validación social mostraron que el 100% de los padres de familia manifestaron aceptar y encontrarse entre muy satisfechos y satisfechos con los procedimientos de evaluación que se les comentaron al inicio de la intervención con sus hijos, externaron que los procedimientos utilizados para conocer las necesidades educativas de sus hijos fueron claros y apropiados, que se utilizó el lenguaje correcto en la presentación de los resultados de la evaluación y argumentaron que el hecho de que se les indicara el alcance de las necesidades educativas que mostraban sus hijos, les permitió ser conscientes de éstas. El 93% de los papás mencionaron encontrarse también entre muy satisfechos y satisfechos con respecto a la información que se les brindó para la mejora del aprendizaje de sus hijos, el 94% consideró que a nivel educativo fue significativo informarse de las necesidades de aprendizaje de sus hijos.

El 75% de los padres comentaron que identificaron varios cambios en la conducta de su hijo durante el tiempo que duró la evaluación pero un 25% percibió que estos cambios fueron de pocos a regulares, por otro lado, el 94% de ellos mencionaron que el programa de enriquecimiento cognitivo-creativo que se propuso después de la evaluación presentó ventajas educativas para sus hijos, el 88% de ellos percibió cambios significativos en el aprendizaje escolar, el 69% indicó que sus hijos mejoraron su relación con sus compañeros y su comportamiento en casa, el 75% indicaron que aprendieron a hacer sus tareas solos, el 87% observaron que acudían contentos a la escuela. El 100% de los padres de familia consideraron que estos programas contribuyen a la mejora del desempeño académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela, les agrado que se llevarán a cabo este tipo de programas cuando los niños inician la primaria, no obstante, opinaron que sería deseable que se realizaran también en otros grados de primaria.

Asimismo el 100% de los padres manifestaron que las pláticas que se les proporcionaron les ayudaron a entender las necesidades educativas de sus hijos, el 81 % comentaron que la información que se les facilitó respecto a las necesidades educativas de sus hijos cambió lo que pensaban antes acerca de su

rendimiento en clase y al 88% les permitió percatarse de cómo podrían colaborar en el aprendizaje escolar de sus hijos. El 100% de los padres señaló que les agrado asistir a los talleres, así como la comunicación permanente que tuvieron las instructoras con ellos durante el programa de atención, por lo cual, recomendarían a otros padres que acepten programas como éste. Sin embargo cabe destacar que el 62% de padres indicó que el programa no favoreció la relación con la maestra de su hijo y el 26% mencionó que el tiempo en que se desarrolló el programa no fue el apropiado (ver tabla 37).

Sin embargo, se observó que las madres perciben con mayor énfasis los siguientes aspectos en comparación con los padres el 100% de ellas opinó que el programa de atención que se propuso después de la evaluación tuvo ventajas educativas para sus hijos y solo el 75% de los padres estuvo de acuerdo con esto, además el 92% de las madres mencionó que después de que sus hijos asistieron al programa observaron cambios significativos en su aprendizaje escolar pero sólo el 50% de los padres opinó lo mismo y el 83% de las madres también identificó cambios en el desempeño en clase y en la conducta de su hijo pero solo un 50 % de los padres lo reporto. Además el 83% de ellas indicó que durante el tiempo que duró el programa su hijo mejoró la relación con sus compañeros no obstante solo el 25% de los padres observó este cambio.

El 75% de las madres mencionó que su hijo mejoro su comportamiento en casa y solo el 50% de los padres lo comento, además el 91% de ellas informó que los niños asistían contentos a la escuela y el 75% de los padres observó esta conducta, asimismo el 66% de las madres con respecto al 50% de los padres comentó que el programa también le ayudó a mejorar su relación con la maestra del niño, el 83% de las madres opinó que la información que se le proporcionó respecto a las necesidades educativas de sus hijos cambio lo que pensaba antes acerca de su rendimiento de clase pero solo el 75% de los padres coincidió y el 92% de las madres se percataron que podían colaborar en el aprendizaje de su hijo con respecto al 75% de los padres que lo concientizaron.

Tabla 37

Comentarios de los padres y madres de familia de dos alumnos con respecto al trabajo realizado con ellos

Alumnos	Padres de familia	Comentarios
Niño O de segundo grado	Madre	“El programa me parece muy importante por todo el apoyo brindado a nuestros niños, a ellos les gusta y aprenden que es lo mejor. Me gustaría que se trabajara más en conjunto con su maestra en clase y que el curso no sólo dure primero y segundo, si no que siga hasta el sexto año.”
	Padre	“Es muy importante tener en todas las escuelas apoyos de este tipo, ojalá fuera permanentemente siquiera en esta escuela”
Niña R de tercer grado	Madre	“Me parece muy valioso este programa y creo que si nos ayuda a entender muchas cosas que vemos en nuestros hijos y así poder ayudarlos”
	Padre	“Primero agradecer el apoyo que han brindado a mi hija, así como resaltar la disposición de la maestra que atendió al grupo de mi hija para con los padres tratando de resolver todas las dudas que en su momento dado tuvimos”

Maestros

Las docentes indicaron que reconocieron la importancia de realizar evaluaciones que favorezcan la identificación de estos alumnos para que se les brinden mejores oportunidades de educación, además de que el proceso de evaluación les permitió conocer las características de sus alumnos, e identificar sus áreas fuertes y, aquellas que requieren mayor apoyo, y de esta manera también ayudar desde el aula. Les agradó formar parte del proceso de evaluación en el que sus observaciones fueron escuchadas. Indicaron que la información que recibieron les permitió reconocer la importancia de atender a esta población y eliminar falsas creencias relacionadas con esta categoría como el supuesto de que estos alumnos no requieren de atención especial o bien que estos niños son aquellos que muestran un desempeño académico elevado por lo que siempre mantienen calificaciones altas, cuando ésto no siempre sucede.

Asimismo, obtuvieron conocimientos con respecto a las características que presentan estos alumnos y a las estrategias que pueden utilizar para favorecer su potencial en el aula. Expresaron que les agradaron las pláticas que se le brindaron

y les gustaría que fueran más constantes, asimismo indicaron que les ayudó mucho tener la perspectiva de un profesional que los orientara y asesorara en su práctica docente, mencionaron que la retroalimentación que se les proporcionó les fue de mucha utilidad y que después del programa se percataron de cambios en sus alumnos, aunque en algunos se notaban menos que en otros. Consideraron que este programa les apoyó para brindar atención a aquellos niños que presentan necesidades educativas debido a que, por la cantidad de alumnos que tienen en el grupo, esta identificación y atención se les dificulta. Los comentarios con respecto al taller que se impartió con ellos fueron los siguientes; es muy útil, valioso y grato tener información para poder apoyar a los niños, las sesiones fueron muy productivas y lo revisado en cada una de ellas será de utilidad para futuras planeaciones, mejorar en la docencia y brindar la atención a las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, no solo de la categoría con aptitud sobresalientes (ver tabla 38).

Tabla 38

Comentarios de los maestros al finalizar el programa con los niños

Docentes	Comentarios
Maestra 1	“Me es muy útil y grato tener esta información para poder apoyar a niños con estas características”
Maestra 2	“Fue muy productiva y me va servir para mis futuras planeaciones y mejorar mi persona”
Maestra 3	“Me parece muy acertada su intervención”

Discusión

El área de educación especial tiene como propósito atender los requerimientos educativos de los alumnos a través de la elaboración y validación de técnicas instruccionales que favorezcan la atención e intervención oportuna de las necesidades educativas. Sin embargo, históricamente la sociedad ha puesto mayor énfasis en brindar atención a personas con discapacidad; se han centrado esfuerzos en el déficit más que en las características de aptitud sobresaliente, en consecuencia una mayor proporción de la población que presenta discapacidad recibe atención en servicios de educación especial y una mínima proporción de alumnos se ubica en programas para niños con aptitudes sobresalientes (Valadez et al., 2012).

Recientemente en México la categoría de aptitud sobresaliente ha tenido un crecimiento importante en su identificación y atención, se reportó que el 25% de la población identificada y atendida en esta área pertenecía a dicha categoría (PFEEIE, 2012); no obstante, existe población que pasa desapercibida por la falta de instituciones encargadas de la identificación y atención de estos alumnos en las escuelas, como lo son las USAER. En la escuela participante se observó que la ausencia de este apoyo pone en riesgo a los alumnos, ya que no son identificados por nadie y, por ende no reciben una atención oportuna, por ello, la relevancia de la evaluación de los niños con aptitudes sobresalientes a edades tempranas, entre los 4 y 8 años (Benito, 2004; Gargiulo, 2012), al identificar a los niños que presentan estas necesidades y determinar sus características específicas, se podrán garantizar mejores resultados de los programas de intervención que se propongan (Valadez et al., 2012 & Acle, 2012a), ya que a pesar de que comparten características comunes, conforman un grupo heterogéneo en el que cada persona presenta sus particularidades y necesidades educativas especiales diferenciadas que requieren ser atendidas.

El enfoque ecológico riesgo/ resiliencia favorece la caracterización de los niños identificados con alguna necesidad educativa especial, en él se plantea que el individuo se desenvuelve en un ambiente ecológico, que se estructura a partir de las interrelaciones con el contexto familiar, escolar y comunitario. A partir de

éstas es fundamental la identificación de factores de riesgo para su disminución y la de los de protección para continuar promoviéndolos, con la finalidad de que los alumnos se desarrollen en forma positiva a pesar de las circunstancias adversas en las que se encuentren (Acle, 2012a). El trabajo desde este modelo ha demostrado su funcionalidad en la intervención con niños con aptitudes sobresalientes, debido a que al favorecerse el trabajo colaborativo con padres y docentes se promueven sus potencialidades (Chávez & Zacatelco, 2012; Romero, 2008, Zacatelco, Hernández & Acle, 2012)

Con base en este modelo se detectaron a niños con aptitudes sobresalientes, se diseñó e instrumentó un programa de intervención que atendiera las necesidades educativas específicas del grupo identificado, se realizó un taller con padres y otro con maestros. Se eligió como estrategia de intervención; el enriquecimiento, debido a que esta además de ofrecer a los niños oportunidades educativas para su desarrollo, desafía sus altas capacidades. Asimismo proporciona oportunidades de aprendizaje, dentro o fuera del programa escolar normal, le da al alumno una nueva dimensión en su aprendizaje, le permite un mayor desarrollo de sus destrezas, capacidades y potencialidades, al mismo tiempo que permanecen en su ambiente escolar, esto favorece un mayor desenvolvimiento personal de los niños en todos los ámbitos (Valadez et. al 2012).

Se eligió el enriquecimiento cognitivo y creativo con la finalidad de favorecer el desarrollo y la estimulación de habilidades de pensamiento, para que los niños reconceptualizaran el conocimiento existente y/o generaran nuevos, aunado a la estimulación del pensamiento reflexivo y creativo como indica Betancourt (2011). Se promovió un pensamiento divergente, en el que se estimuló la imaginación, agudizar la intuición, despertar la curiosidad y la capacidad para resolver problemas mediante procedimientos no convencionales (Bermejo, Hernández, Ferrando, Soto, Sainz & Prieto, 2010), aspectos que no se ven favorecidos con frecuencia en las aulas, por darse prioridad a la repetición y a la memorización de contenidos.

Dentro de los efectos del programa en el área cognitiva se observó que se incrementaron significativamente su capacidad de concentración, de diferenciar

entre los detalles esenciales de los superfluos, conceptualizar, analizar y sintetizar las partes de un todo inteligible, planear y anticipar de manera significativa los resultados esperados de diversos actos de conducta. Se fortaleció su proceso de razonamiento secuencial, la integración espacial visomotora, así como su velocidad y precisión para evaluar un problema. Asimismo, aunque no hubo un incremento estadísticamente significativo en el CI Verbal, lo cual puede relacionarse con que esta área valora algunas habilidades que requieren entrenamiento y aprendizajes culturales académicos previos (Amador, Forns & Kirchner, 2003), los cuales no se favorecieron con el programa. No obstante, se identificó un incremento en otros aspectos como; la capacidad para identificar relaciones, discriminar relaciones fundamentales de superficiales, seleccionar y verbalizar relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos, utilizar pensamiento lógico, abstracto y flexible, lo que se correlacionó con el aumento de la lengua hablada y la expresión verbal, como resultado de la planeación y ejecución de movimientos orales requeridos para la articulación, así como la planeación y organización de ideas.

Estos resultados muestran que es importante promover programas de intervención que incluyan el desarrollo de procesos valiosos de pensamiento que le permitan al alumno descubrir cómo utilizar sus capacidades en una amplia diversidad de situaciones, lo que contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje dándole al estudiante la oportunidad de integrar las estrategias para retener y procesar la información que recibe diariamente y que sea capaz de manejarla, pensarla y aplicarla en su vida (Gómez & Salamanca, 2008). Además, demuestra que la estimulación de habilidades básicas del pensamiento conduce a un pensamiento más analítico y reflexivo, debido a que estas funcionan como guía en el proceso de enseñanza, la diferencia del aprendizaje por memorización que se constituye como un recurso primario, en el que los niños olvidan al mismo tiempo que aprenden debido a la falta de interiorización del conocimiento (Paul & Elder, 2004).

Otro aspecto que se favoreció fue el índice de creatividad, al igual que en los siguientes componentes de la creatividad; fluidez y elaboración; los niños

incrementaron su capacidad para producir un gran número de ideas ante un estímulo, así como detallar más sus ideas para hacerlas más útiles y prácticas. Los alumnos expresaron opiniones diversas de manera respetuosa y constructiva sin temor a ser criticados y en el que percibió que su opinión era valiosa, aun cuando ésta fuera diferente a la de la mayoría y era importante que la fundamentaran y escuchar a otros. Las actividades que se realizaron pretendían representar un reto para los alumnos y estimular la tolerancia a la ambigüedad, así mismo se promovió un ambiente en el que al alumno se le permitió probar, sin sentirse presionado por los resultados que debían obtener y tomar conciencia de que las ideas novedosas podían no tener resultados certeros y predecibles.

Este tipo de características de acuerdo con Dabdoub (2003) favorecen el incremento de la creatividad y muestran que la estimulación de ésta es esencial realizarla en los primeros años de escuela, debido a que de alguna manera los marcan, pues se integran a su personalidad, a su forma de ver el mundo y de enfrentar la realidad. Asimismo permitió identificar que estos alumnos demandan un entorno en el que se valoren las ideas creativas y originales, más que la repetición de contenidos, lo que no se propicia dentro de las aulas escolares y de ahí la relevancia de la instrumentación de este tipo de programas que le permiten al alumno tomar conciencia de su propio aprendizaje, favorecer habilidades de alto nivel y otorgar oportunidades para que se trabajen y activen sus habilidades (Hume & López-Aimes, 2011; Martín, 2011).

Con respecto a la lectoescritura los alumnos en su mayoría mostraron un nivel adecuado acorde a su grado escolar, no obstante, se incrementó su expresión verbal, así como la lengua escrita en la modalidad de copia, dictado y escritura espontánea que corresponden respectivamente al favorecimiento de la capacidad de imitar exactamente un escrito, transcribir de forma gráfica un mensaje percibido auditivamente y transformar su pensamiento en palabras, organización de sus ideas. No obstante, como Soriano (2008) menciona, la mayoría de las dificultades que se observan entre alumnos con aptitudes sobresalientes tienen que ver con la desmotivación y frustración frente a un programa académico caracterizado por la repetición, la monotonía y los desafíos

limitados. Si damos por hecho que el estudiante con aptitudes sobresalientes puede destacar en el ámbito académico simplemente porque es especial, podemos caer en el error de no estimular otras habilidades o no apoyar en aquellas áreas que puede presentar dificultades (Abarca, Covarrubias, López, Aldana, Navarro, Osorio & Palafox, 2006).

De hecho, lo anterior se corrobora en el área de motivación intrínseca pues se identificó un decremento en el factor de interés académico, ello implicó una disminución en el interés hacia las actividades escolares, así mismo su nivel de esfuerzo y persistencia hacia este tipo de actividades se ubicaron dentro de un rango por debajo del promedio, lo cual coincide con lo encontrado por Chávez. Zacatelco y Acle (2009) y Zacatelco (2005). En ocasiones las características del proceso educativo, las actividades escolares y las clases tradicionales son aburridas para los alumnos con aptitud sobresaliente y generan desmotivación general (Hernández & Borges 2005). De acuerdo con Abarca et al. (2006) la desmotivación de un estudiante con aptitudes sobresalientes puede representar un gran riesgo, pues la frustración puede originar el desarrollo de conductas agresivas físicas o verbales, o pasivas como el aislamiento, el desinterés o la desconfianza, por lo que es conveniente generar patrones que estimulen la motivación intrínseca e intereses individuales, no sólo en los alumnos con potencial sobresaliente sino con todos, lo que llevaría a promover comportamientos resilientes personales (Chávez & Zacatelco, 2012).

En el área emocional se identificó una interacción equilibrada con el ambiente y énfasis en la inteligencia como fuente de satisfacción más que en la fantasía, no obstante, también se observó la presencia de indicadores de sentimientos de inseguridad, ansiedad, así como la percepción de cierta presión en su ambiente familiar lo que genera inestabilidad emocional e influye en sus interacciones personales. Reis y Renzulli (2004) mencionan que los alumnos con aptitud sobresaliente están bien adaptados como los demás niños de su edad, sin embargo, algunos de ellos pueden enfrentar situaciones de riesgo para su desarrollo socio-emocional, especialmente cuando se encuentran en ambientes

educacionales que no toman en cuenta su ritmo de aprendizaje y su nivel intelectual.

Estos hallazgos corroboraron que a pesar de que los alumnos con aptitud sobresaliente poseen una inteligencia elevada, se requiere de un ambiente adecuado y de programas acordes con las necesidades específicas para prevenir que se pierdan sus capacidades (Cavazos, 2007). De acuerdo con Díaz, Pérez y Domínguez (1998) si estos estudiantes no encuentran un lugar para desarrollarse plenamente o si las condiciones donde se desenvuelven no son favorables para la estimulación de sus habilidades, el fracaso escolar y personal de ellos puede darse con mucha frecuencia, si además son niños que habitan en zonas de alta marginación, en donde sus oportunidades escolares son insuficientes y la calidad de su comunidad es pobre, el panorama se muestra desalentador para ellos, de aquí que, este tipo de programas funcionen como un factor protector para esta población.

En la tabla 39 se muestran los factores protectores en el área individual que se promovieron con la instrumentación del programa de intervención, se observa un incremento de éstos con respecto a los que fueron identificados en el pretest (ver tabla 21) puesto que se promovieron conductas que le permitieron al niño enfrentar la vulnerabilidad que constituía no estar identificados como niños con aptitudes sobresalientes y ser catalogados en la escuela con otras problemáticas y, construir así un mejor concepto de sí mismos e incrementar su autoestima y su confianza. No obstante, también se detectaron algunos factores de riesgo, con los cuales se debe continuar con la atención debido a que pueden llegar a influir y repercutir en el desempeño y desarrollo del potencial de los alumnos.

Tabla 39

Factores de protección y riesgo identificados en el área individual después del programa de intervención.

Factores de protección	Factores de riesgo
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel intelectual alto • Capacidad de concentración • Capacidad de planeación • Habilidad de diferenciar detalles esenciales de los superfluos • Razonamiento secuencial • Velocidad y precisión para evaluar un problema • Expresión verbal elevada • Verbalización de relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos • Pensamiento lógico, abstracto y flexible • Índice de creatividad alto • Reflexivos sobre lo que aprenden • Habilidad de analizar los problemas que se le presentan y buscar alternativas de solución • Autoestima favorable • Interacción equilibrada con el ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja motivación intrínseca • Disminución de interés hacia las actividades escolares • Desinterés por las actividades de lectoescritura • Sentimientos de inseguridad y ansiedad • Inestabilidad emocional por percibir cierta presión familiar

Por otro lado, se ha documentado que el contexto familiar tiene una función fundamental en el desarrollo del potencial de los niños, el apoyo familiar es básico para que la capacidad del niño con aptitud sobresaliente se traduzca en el logro y realización, lo cual se considera factor protector. Por lo que es relevante abordar las bajas expectativas de la familia respecto a estos niños, las actitudes inconscientes de los padres en cuanto a las realizaciones del hijo, la excesiva presión por parte de los padres en relación al desempeño académico, los conflictos familiares y un clima en el hogar que predominantemente refleja un bajo grado de apoyo, inseguridad e incomprensión de las necesidades del niño, y que influyen en desarrollo socio-emocional del individuo (Soriano, 2008). Todo lo cual, pueden constituir factores de riesgo para el desarrollo escolar de estos estudiantes.

De aquí que, los programas dirigidos a padres de familia contribuirán a disminuir estos factores de riesgo que pudiesen presentarse en los contextos

familiares y en contraparte, fomentar los de protección, para promover comportamientos resilientes que favorezcan de manera efectiva la integración escolar de los niños con potencial sobresaliente (Zacatelco, Hernández & Acle, 2012). En los resultados de la instrumentación del programa con padres de familia se encontró; que los padres reconocieron e identificaron con mayor frecuencia en sus hijos los siguientes indicadores; poseer un alto nivel de comprensión, mantener un buen promedio académico, cuando algo les interesa dedicarle mucho tiempo, tener preferencia por alguna de las materias académicas, poseer un sentido del humor muy especial, ser responsables con sus cosas, aprender a leer a muy temprana edad y preocuparse por una gran variedad de problemas.

Se ha llegado a pensar, equivocadamente, que las habilidades especiales de los alumnos siempre son valoradas por sus familiares, quienes se encargarán de un óptimo desarrollo de las mismas (Webb et al., 1982, como se citó en López, 2002), sin embargo, esto no siempre sucede, por ello, es importante orientar a los padres con respecto a las características de sus hijos, necesidades específicas de los alumnos y cómo deben ser satisfechas, así como brindar el apoyo necesario para que la familia comprenda las implicaciones de tener un niño con aptitud sobresaliente y promueva el desarrollo de su potencial (Valadez et al., 2012). En este sentido, se observó que los padres identificaron y reconocieron las características de aptitudes sobresalientes en sus hijos, sin embargo, el puntaje otorgado en la lista de Covarrubias presentó un decremento significativo, esto se relacionó con una valoración más objetiva con respecto a la realizada al inicio de la intervención debido a que ya tenían conocimiento acerca de la categoría de aptitud sobresaliente.

En concordancia con Zúñiga (2007) a pesar de que los padres se muestran satisfechos cuando sus hijos realizan bien las cosas e incluso pueden sobrevalorarlas, parecen ser unas personas objetivas al momento de informar sobre sus hijos, además son quienes mejor conocen sus puntos débiles. Es importante que la orientación que se les proporcione a los padres vaya más allá de confirmar o no sus expectativas, sino que se devuelva una imagen del niño lo más objetiva e integrada posible y que se rompa con estereotipos o prejuicios que ellos

tienen, (Martínez & Castiglione, 1996). Además que acepten a sus hijos como son, estimulándolos sin forzarlos, dedicando tiempo a investigar con ellos, dejándolos pensar por su cuenta y no perder la paciencia ante su insaciable curiosidad. Con respecto a esto se observó que los padres se dieron cuenta de la importancia de atender las necesidades educativas especiales de sus hijos con la finalidad de potencializar sus habilidades, así como participar activamente en sus inquietudes, animándoles a resolver sus problemas, sin temor al fracaso y sin olvidar que su hijo en primer lugar es un niño y que la estimulación se debe realizar sin forzarlos ni agobiarlos (Rogado et al., 1995)

El hogar y la escuela son lugares en los que es conveniente promover el establecimiento de vínculos de afecto y apoyo que brinden a los niños la suficiente confianza en sí mismos, deben ser espacios donde se les permita imaginar, crear y promover ideas nuevas, además estimular, reconocer y premiar realizaciones en un dominio determinado. Por ello, también se instrumentó un programa dirigido a docentes, cabe destacar que se identificó un incremento en los docentes en la frecuencia de la identificación y reconocimiento de las siguientes características en los niños; mostrar un alto nivel de comprensión y cuando algo les interesa dedicarle mucho tiempo. La atención educativa de estos alumnos en el aula no requiere un profesorado específico, sólo necesita una formación para proporcionar el conocimiento de las necesidades y características del alumnado, así como de las estrategias más adecuadas para estimularlo.

La desinformación de los docentes con respecto a esta categoría los hace mostrarse desinteresados o incluso hostiles con relación al niño con aptitud sobresaliente, debido a que los maestros se sienten amenazados o cuestionados, así como presionados con sus preguntas y comentarios (Soriano, 2008). Así, al recibir las pláticas informativas ellos se mostraron más comprensivos con las características de estos alumnos, se dieron cuenta que algunas de las estrategias utilizadas en el trabajo con ellos no promovían el desarrollo de su potencial. Al terminar el programa se les observó motivados y entusiasmados por poner en práctica lo que se revisó en cada una de las sesiones. Además tomaron consciencia de la importancia del trabajo colaborativo con los padres de familia a

través de una relación que debe estar marcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los niños con aptitudes sobresalientes, donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación sobre la educación de los niños, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña (Rodríguez, 2005).

En la tabla 40 se muestran los factores protectores que se favorecieron en el contexto familiar y escolar, se observa que se incrementaron dichos factores y se disminuyeron algunos de riesgo con respecto a los que fueron identificados en el pre test (ver tablas 21 y 22), lo que demuestra la importancia de detectarlos, así como de no sólo trabajar con el niño sino con los agentes que lo rodean básicamente escuela y familia con el propósito de establecer modelos de atención que vinculen, organicen y sistematicen los esfuerzos realizados en cada uno de estos contextos en la consecución de objetivos comunes (Martínez, G., Martínez L. & Acle, 2012).

Tabla 40

Factores de protección y de riesgo en el contexto familiar y escolar después de la instrumentación del programa dirigido a padres y docentes

Contexto	Factores de protección	Factores de riesgo
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres recibieron orientación con respecto a las características y necesidades de sus hijos • Los padres reconocieron las características de aptitud sobresaliente de sus hijos • Los padres identificaron las necesidades educativas de sus hijos • Los padres concientizaron la relevancia de desarrollar el potencial de los niños • Los padres favorecieron vínculos de comunicación con sus hijos • Los padres favorecieron la participación activa en las inquietudes de sus hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos padres presionan a sus hijos con respecto a su rendimiento y desempeño escolar • Los padres tienen jornadas laborales extensas. • Los padres se encuentran separados.

Tabla 40

Continuación

Contexto	Factores de protección	Factores de riesgo
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros conocieron las características de los niños con aptitudes sobresalientes • Comprender el comportamiento de los alumnos acorde a las características de aptitud sobresaliente que presentan • Los maestros se muestran motivados en su labor escolar • Los maestros reconocieron la importancia de trabajar colaborativamente con los padres de familia. • Favorecer la detección temprana de estos alumnos en los primer ciclo escolar • Aceptar la participación de las residentes de la Maestría en Educación Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporción maestro-alumno es elevada para atender las necesidades educativas de cada miembro del grupo • Rotación del personal • En el aula no se favorecen actividades que promuevan la creatividad y reflexión

Es importante señalar que los resultados del programa de intervención fueron producto de las modificaciones en las interacciones entre el niño, el contexto familiar y escolar, al incrementarse los factores protectores en cada uno de éstos y favorecer el desarrollo del potencial del alumno, se hace evidente que el desarrollo de cada niño se encuentra determinado por sus propias características y por las interrelaciones que se producen entre los contextos más cercanos del individuo en los que se desenvuelven los alumnos (Bronfenbrenner,1987), de ahí la funcionalidad del modelo ecológico riesgo/resiliencia, el cual permite dar seguimiento y atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos, sus padres y maestros (Acle, 2012a).

De acuerdo con Reynolds y Fletcher-Janzen (2002, como se citó en Acle, 2012b) la validez social proviene de la manera en que se instrumentan los servicios psicológicos y se enfatiza la importancia de las opiniones subjetivas respecto de los programas, así los alumnos, maestros y docentes, participantes de los programas de intervención denotan aceptabilidad del programa, en el que consideran que las metas y objetivos de intervención son relevantes socialmente,

manifiestan la aceptación de los procedimientos de intervención, identifican los resultados producidos por el programa de intervención, así mismo reconocen la relevancia de utilizar este modelos para brindar atención a las necesidades educativas especiales que pasan desapercibidas en las escuelas y a las cuales nadie les brinda atención. Estos elementos de acuerdo con Barret, Shortt, Fox y Wescombe (2001 como se citó en Acle, 2012b) indican validez social en un programa, por ello, se corrobora que la atención de los niños con aptitudes sobresalientes en zonas marginadas desde un modelo ecológico riesgo/resiliencia muestra validez social.

Conclusión

Es relevante la identificación de los alumnos con aptitud sobresaliente al inicio de su vida escolar, pues de no realizarse este proceso ellos no hubieran sido detectados y por ende atendidos, lo que puede deteriorar su capacidad intelectual al no brindarles una atención oportuna, porque pueden tender a rendir por debajo de su capacidad (De Zubiria, 2002). Para su identificación se requiere de una valoración integral, más allá de utilizar calificaciones como criterio para seleccionarlos, ya que estos alumnos no siempre son exitosos en los ámbitos académicos y un alto rendimiento escolar no implica aptitudes sobresalientes, esto puede deberse a otros factores, por lo que sólo basarse en el criterio de rendimiento escolar puede dejar fuera a estudiantes que sin tener un desempeño alto en la escuela presenten características de aptitud sobresaliente y se les éste excluyendo de recibir una atención oportuna (Abarca et al., 2006).

La atención de las necesidades educativas especiales desde un modelo ecológico riesgo/resiliencia muestra viabilidad y aceptación por parte de los alumnos, maestros y docentes, en el que se observan resultados significativos en la atención de la población con aptitudes sobresalientes, por lo que éste se considera una opción óptima para la atención de las poblaciones que se encuentran en vulnerabilidad para favorecer así factores protectores que le permitan enfrentar la adversidad, así como prevenir problemáticas futuras que pudieran repercutir en el aprendizaje, desempeño escolar y social. Además, en los resultados de la validación social se reafirma la evidencia de que llevar a cabo ese tipo de prácticas en el primer ciclo de primaria resulta relevante no sólo social sino también educativamente (Martínez & Lozada, 2012).

La instrumentación de programas como el de enriquecimiento cognitivo y creativo, favorece el desarrollo y estimulación de habilidades de pensamiento que permitirán mejorar los procesos que muestren un funcionamiento bajo y además consideran factores personales como las expectativas las disposiciones y motivaciones de los niños en relación con su aprendizaje y la de los maestros y padres con respecto al alumno, los cuales pueden resultar claves para lograr cambios en el desarrollo de sus habilidades del niño. La atención no debe estar

centrada únicamente en su dimensión cognitiva, sino también en una dimensión más amplia que incluya aquello relacionado con la percepción positiva de sus capacidades y con sus intereses, es decir, se trata de pensar en una intervención educativa que abarque una dimensión cognitiva pero también que se encuentre orientada al desarrollo personal y motivacional de los alumnos.

Entre las limitaciones más destacadas que se observaron durante la realización del trabajo se encuentran; la falta de disponibilidad de algunas maestras para permitir la participación de los alumnos en los días y horarios designados, así como el penalizar a los alumnos por las actividades que dejaron inconclusas en el aula al participar en el programa, motivo por el cual una de las madres de familia no permitió que su hija continuara participando en el programa de intervención para los niños, pues, desde su punto de vista la niña se había atrasado en sus estudios y esto se veía reflejado en sus bajas calificaciones, por otro lado, el espacio de trabajo era reducido debido a la gran cantidad de niños que recibían la atención, así como la falta de mobiliario en el salón. Como sugerencias para trabajos posteriores incrementar la sensibilización acerca de la categoría de aptitud sobresaliente, a través del trabajo constante con padres y maestros, así como promover el trabajo colaborativo con las maestras y poner mayor atención en actividades que se enfoquen en la motivación intrínseca en actividades escolares.

Referencias

- Abarca, C.M.S., Covarrubias, V.M.L, López, G R., Aldana, R.M.L., Navarro, T.F.Y., Osorio, J.G. & Palafox, R.L. (2006). *Las aptitudes sobresalientes y el rendimiento académico de niños de primaria*. Universidad de Colima: México. Recuperado de http://apec.ucol.mx/PCC/proceedings/4/ARTICLEPCC06_Aptitudes.pdf
- Acereda, E.A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide
- Acle, T.G. (2013). Cuestionario de Validación Social de Programas de Intervención en Educación Especial: Versión Padres. Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Acle, T.G. (2012a). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. México: Gedisa
- Acle, T.G. (2012b). Validación social del modelo ecológico riesgo/resiliencia en educación especial. Cuarta Reunión Nacional de Investigación en Psicología. *Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (SMIP)*. Recuperado de http://organicaeditores.mx/biblioteca/smip2012/contenido/resumenes/Psicologia_educativa/Guadalupe_Acle_Tomasini.pdf
- Acle, T.G. (2006). *Educación especial: Investigación y práctica*. México: Plaza y Valdés.
- Acle, T.G. (1995). La educación especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación, En Acle, T.G. (ed.), *Educación especial evaluación, intervención investigación*, (pp. 14-50), México: UNAM
- Acle, T.G. & Roque, H.M.P (2012). *Guía de entrevista para padres*. Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular. México: Gedisa
- Acle, T.G. & Roque, H.M.P., Zacatelco, R.F., Lozada, R. & Martínez, B.L.M. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales: Acta Colombiana de Psicología, 10 (2) Diciembre. pp. 19-30.
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (1994). On understanding intervention in psychology and education. Westport: Praeger

- Amador, C.J.A., Forns, S.M. & Kirchner, N. T. (2003). La escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada (WISC-R). Documento de trabajo: Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Barcelona: Universidad de Barcelona: Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/323/1/149.pdf>
- Anaya, P.L.A. (2012). *Problemas de aprendizaje y autorregulación en niños de primer ciclo: Una aproximación ecológica* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Arango, D.A. & Lara, M.C. (2005). *Violencia social en la Delegación Iztapalapa: Perfil sociodemográfico*. Recuperado de http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_perfil_sociodemografico.pdf
- Arco, T.J.L. & Fernández, C.A. (2004). *Necesidades educativas especiales*. España: Mc Graw Hill
- Arnaiz, S.P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Malaga: Aljibe.
- Arranz, E. (2005). Family context and psychological development in early childhood: Educational implications. En O. Saracho & B. Spodeck (Eds.), *Contemporary perspectives in early childhood education, families and communities* (pp.59 - 82). US: Information Age Publishing: Greenwich.
- Asociación de Padres de Niños Dotados de Puerto Rico, (2004). Realidad de los niños Dotados en Puerto Rico. Recuperado de <http://www.prgifted.org./prgrealidad.htm>
- Benito, M.Y. (2004). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado. *Educación Niños y niñas con altas capacidades*, 1 (25), pp.25-34. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8730
- Benito, M.Y. (1999). *¿Existen los superdotados*. España: Praxis
- Benito, M.Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados: una demostración dentro del ámbito social*. Salamanca: Amaru

- Bermejo, G.R., Hernández, T.D., Ferrando, P.M., Soto, M.G., Sainz, G.M. & Prieto, S.M.D. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), pp.97-109. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268617661.pdf
- Betancourt, M. J. (2011). *La clase creativa inteligente motivante y cooperativa*. México: Trillas
- Betancourt, M. J. & Valadez, S.M.D. (2009). *Reflexiones en torno a los niños superdotados, la creatividad y la educación*. PsicologíaCientífica.com. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/psicologiapdf-117-reflexiones-en-torno-a-los-ninos-superdotados-la-la-educacion.pdf>
- Betancourt, M. J. & Valadez, S.M. D, (2005). *Atmosferas creativas. Juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno
- Blanco, V.M.C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Monografías escuela española*. España: Praxis
- Blanco, G.R., Ríos, B.C.G, & Benavides, S.M.J (2004). Respuesta educativa para los niños con talento En: UNESCO (Ed.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago: Trineo
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Buck, J.N. & Warren, W.L. (1994). *Manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo H-T-P*. México: Manual Moderno
- Calvo, R.A.R. & Martínez, A.A. (2001). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. España: CISSPRAXIS
- Campos, A.A. (2007). *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Aula abierta
- Cardozo, H.A. & Prieto, S. M.D. (2009). *Pensamiento crítico y alta habilidad. Aula abierta*, 37 (2), pp.79-92. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088569>

- Cavazos, A. (2007). *Niños con capacidades sobresalientes*. Periódico: El porvenir. Mx. Recuperado de http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=146964
- Chávez, S.B.I. & Zacatelco, R.F. (2012). Enriquecimiento de la creatividad: Alternativas para promover conductas resilientes en niños sobresalientes de segundo ciclo de primaria. En Acle, T.G. (Coord.), *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular* (pp.395-424). México: Gedisa
- Chávez, S.B.I, Zacatelco, R.F. & Acle, T.G (2009). Programas de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas: *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, 7(2), pp.849-876.
- Chávez, S.B.I. (2008). *Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresalientes del segundo ciclo de primaria*. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Centro Digital de Recursos de Educación Especial (CDREE, 2012). *Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal*. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/definicion.aspx>
- Cook, L., Cook, B., Landrum, T. & Tankersley, M. (2008). Examining the role of group experimental research in establishing evidenced-based practices. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 76-82.
- Covarrubias, P.P. (2008). *La atención educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes dentro de las escuelas inclusivas*. Recuperado de <http://redsobresalientes.org/wp-content/uploads/2008/10/conferencia-pedro.pdf>
- Covarrubias, P.P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de Tlaxcala: México.
- Dabdoub, A. L. (2003). La creatividad en la escuela ¿Una especie en extinción? Ñaque: *Teatro, Expresión y Educación*. Junio-septiembre 30 (3), pp.1-11. Recuperado de <http://www.naque.es/revistas/pdf/R30.pdf>

- Davis, G. & Rimm, S. (1989). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Prentice Hall
- Delegación Iztapalapa (2013). *Demografía*. Recuperado de <http://www.iztapalapa.df.gob.mx/htm/demografia.html>
- Delegación Iztapalapa (2011). *Monografía de la delegación Iztapalapa gobierno de la ciudad de México*. Recuperado de http://www.iztapalapa.gob.mx/htm/0103020000_2005.html
- De Andrade, S. M.L. & Pereira da Cruz, B.S. (2011). Resiliencia familiar: nuevas perspectivas en la promoción y prevención en salud. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 7(1). Recuperado en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982011000100004&script=sci_arttext&tlng=en
- De Fuentes, C.M.P. (2012). *Programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica para niños sobresalientes del primer ciclo de primaria*. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Díaz, F. O., Pérez, L.F. & Domínguez, R.P. (1999). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. España: MEC
- Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI, 2010). *Programas sustantivos que se llevan a cabo en el DGSEI*. Recuperado de http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgsei/archivos/prog_dgsei.pdf
- Domínguez, M.D.L (2008). *Modelo de evaluación e intervención para niños con problemas de conducta*. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Desatnik, M.O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores
- Dettmer, P., Thurston, L. & Dyck, N. (2002). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs*. Boston: Allyn and Bacon.G
- De Zubiria, S.J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Colombia: Aula Abierta.
- Egea, G.C. & Sarabia, S.A. (2001). *Clasificaciones de las Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre discapacidad*. Artículos y notas. Recuperado de

<http://www.usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/ClasificacionesOMSDiscapacidad.pdf>

El Portal Ciudadano del Gobierno del Distrito Federal (2012). *Programa de Niños Talento*. Recuperado de

<http://www.nt.dif.df.gob.mx/dif/ninos/ninostalento.php>

Escobedo, P., Zorrilla, M., Alcántara, A. & Rueda, M. (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 4). México: Grupo Ideograma Editores

Esquivel, B.V. & Moreno, M. (1998). *Necesidades psicoeducativas de los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en la ciudad de León, Guanajuato. La perspectiva docente*. (Tesis de licenciatura), Universidad de Guanajuato: México.

Esquivel, A. F., Heredia, A.M.C. & Lucio, G-M. E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.

Fernández, A.M.C., Jorge de Sande, M., & Martín, R. A.I. (2006). Medidas de atención a la diversidad para alumnos de altas capacidades. *Revista de educación del Centro de Profesores Toledo* 1(8), pp.35-118. Recuperado de <http://cprtoledo.com/modules/Documentos/data/altascapacidades-diversidad.pdf>

Forns, S.M. (1993). *Evaluación Psicología Infantil*. España: Barcanova

Fraser, M.W. (2004). *Risk and resilience in childhood. An ecological perspective*. Washington. D.C: National Association of Social Workers Press.

Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A: Thomson Learning

Gómez, C.J.L. (2000). *Mi hijo es sobredotado y, ¿ahora qué?*. Madrid: EOS

Gómez, .M.J. & Salamanca, N.L. (2008). *Desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales en los niños y niñas de 5 a 6 años*. (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad de la Sabana: Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2044/1/121709.pdf>

- Gil, M.V & Rosas H.A. (2005). *Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa: Seguridad Pública: Un acercamiento institucional*. México: Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad A.C. (ICESI). Recuperado de http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_acercamiento_seguridad_publica.pdf
- Henderson, N. & Milstei, M. M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós
- Hernández, A.G.M. (2004). *Intervención educativa para niños con necesidades educativas especiales asociadas con las altas capacidades*, *Educar*, 29, pp.67-74.
- Hernández, C.R. (2009). *Programa de enriquecimiento de la creatividad escrita para alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria*. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Hernández, J.C.M. & Borges del Rosal, A. (2005). Un programa de aprendizaje autorregulado para personas de altas capacidades mediante el uso de herramientas telemáticas. *Revista electrónica de investigación pscoeducativas*. 3(7), pp.233-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121928012>
- Hernández, S.R., Fernández, C.C. & Baptista P.L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Hume, F.M. & López Aymes, G. (2011). Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento Extracurricular para alumnos con Altas Capacidades de la Provincia de Toledo (PPEEACTO). En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Iglesias, C.A. & Verde, A.G. (2009). *Conductas suicidas en adolescentes desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México: México.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Distrito Federal: Estadística. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=9>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Humano (INAFED, 2011). *Enciclopedia de Delegaciones en México: Distrito Federal*. Recuperado de <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM09DF/delegaciones/09007a.html>
- Jiménez, J.E., Artilés, C. Ramírez, G. y Álvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la comunidad autónoma de canarias. *Infancia y aprendizaje*. 27(4), 469-483
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. OMS-Fundación Kellogg-Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- López, C.M.A. (2002). *Estudio mito y realidad del niño sobredotado*. México: Trillas
- López, F.B.S. (2003). *Pensamientos crítico y creativo*. México: Trillas
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Relieve*, 15(1), 1-20. Recuperado de <http://ebookbrowse.com/inclusion-educativa-alumnos-discapacidad-grave-europa-pdf-d63940185>
- Llobet, V. (2005). *La promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Argentina: Noveduc
- Manzano, A. & Arranz, E.B. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39 (3), pp. 289-309. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/123643/171589>
- Martín, L.M.P. (2011). *Inteligencias múltiples. Intereses y aficiones*. Madrid: San Pablo
- Martín, L.M. P. (2004). *Niños inteligentes*. España: Palabra

- Martínez, B.L.M. (2006). *Modelo de intervención para problemas de lenguaje y oral y escrito*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Martínez, B.L.M & Lozada, G. R. (2012). Desarrollo y apropiación de conductas resilientes en niños con problemas de lenguaje oral y escrito. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular* (209-253). México: Gedisa
- Martínez, C.M.T (2012). *Detección e Intervención temprana con niños que presentan bajo rendimiento intelectual: un estudio de caso*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Martínez, G.G. (2008). *Modelo de atención para niños de primer ciclo con dificultades de lectoescritura*. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Martínez G.G., Martínez, B.L.M. & Acle, T. G. (2012). Promoción de conductas resilientes para niños de primer ciclo con dificultades de lectoescritura. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular* (pp.255-305). México: Gedisa
- Martínez, M. (2006). *Pautas de orientación a padres de niños/as con superdotación y talento*. México: Manual Moderno
- Martínez, M. & Castiglione, F. (1996). Las familias con hijos e hijas de altas capacidades orientación e intervención en la familia del niño superdotado. Documento para el curso La atención educativa a los alumnos y alumnas con altas capacidades. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Recuperado de http://www.altacapacidades.org/uploads/6/3/7/5/6375624/intervencion_familias_superdotados.pdf
- Mason, E. & Mönks, F. (1993). Developmental psychology and giftedness: theories and research. En K. Heller, F. Mönks, R. Stenberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

- Mönks, F.J. (1992). Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming. En F. J. Mönks & W.A. Peters (Eds.). *Talent for the Future*. (pp.191-202). Assen, Maastricht: Van Gorcum.
- Ordaz, V. G. (2008). *Sistema para la Automatización de la Calificación de Torrance*: Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Patton, J.R., Payne J.S, Kauffman, JM., Brown, G.B. & Payne R.A.(1995). *Casos de Educación Especial*. México: LIMUSA
- Paul, R. & Elder, L. (2005). Fundación del pensamiento crítico. *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Recuperado de www.criticalthinking.org
- Prieto, S.M.D. (1997). *Identificación, Evaluación y Atención a la diversidad del Superdotado*. Málaga: Aljibe
- Priestley, M. (2011). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas
- Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF, 2012). *Informe Estadístico Delictivo en el Distrito Federal*. Recuperado de <http://www.pgjdf.gob.mx/images/Estadisticas/2012.pdf>
- Programa de Fortalecimiento de Educación Especial Integración Educativa (PFEEIE, 2012). *Datos e Información*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf
- Quintana, L. (2005). *Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil*. México: Trillas
- Ramón, V. L. (2005). *El desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de cuarto grado de educación básica*. (Tesina de Licenciatura), Universidad Pedagógica Nacional: México
- Renzulli, J. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Estados Unidos de América: Phi Delta Kappan.
- Rodríguez, A. (2005). La coordinación centro escolar-familia en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales. En C. Artilles y J.E. Jiménez (Coords.). *El niño / la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito*

- familiar*, Volumen IV. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC. Prensa Universitaria
- Rogado, H.M.I., Nograro, G-A., C.R., Zabala, M.B., Etxebarria, O. A., Albes, C.M.C., De Carlos , G.A., Gonzalo-Bilbao, F.P.I., Mauleón, T.J.M., Del Barrio, B.B. & Fernández-Matamoros, V.I. (1995). *La educación del alumnado de altas capacidades*. Departamento de Educación Universidades e Investigación: Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110005c_Doc_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Romero, G. E. (2008). *Modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Sánchez C.H. (2003). *Psicología de la creatividad*. Lima: Visión universitaria.
- Sánchez, M.E. (1994). *Introducción a la educación especial*. España: Complutense
- Sánchez, P., Cantón, M.B & Sevilla, D.E., (1997) *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Sánchez, E.P., Acle, T.G., De Agüero, S.M., Jacobo, C.Z. & Rivera, M. A. (2003). Educación especial en México 1990-2001. En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo* (pp.183-374) Vol. 4, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Sánchez, P.A. & Torres, G.J.A. (2002). *Educación Especial I: Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. España: Pirámide
- Sattler, J.M. (2003). *Evaluación infantil: Aplicaciones cognitivas. Volumen 1*. México: Manual Moderno
- Sebastiani, E.Y.F. (2004). Promoviendo el pensamiento crítico y creativo en la escuela. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad IV* (7), pp.115-120. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/umbral/v04_n07/A13.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2010). Cuarto informe de labores de la Secretaría de Educación Pública. Educación Básica. México: SEP

- Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/785/1/images/4educacion_basica.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2006). Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: SEP. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Aptitudes_SobresalientesI.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (PNFEEIE). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Reflexiones de fin de siglo, perspectivas de siglo XXI*. México: SSED
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Proyecto General para la Educación Especial. Política de Educación Especial (1980-1992)*. Cuadernos de Integración Educativa No. 1. México: SEP/DGEE
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Ley General de Educación*. México: Autor
- Shea, M.T. & Bauer, M.A. (1991). *Parents and Teachers of Children with exceptionalities: A Handbook for collaboration*. U.S.A.: Allyn and Bacon
- Shea, M.T. & Bauer, M.A. (2000) *Educación especial un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Soriano, A. E. (2008). Dificultades socio-emocionales con los alumnos con altas habilidades. *Revista Psicología (Lima)*. 26(1). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0254-92472008000100004&script=sci_arttext
- Swartz, J.L. & Martin, W. (1997), Applied ecological psychology for schools within communities. New Jersey. USA: Erlbaum
- Tec, M., Martín, S., & Pérez, M. (2011). *Educación especial en México y América Latina*. México: Trillas
- Terman, L.M. (1925). *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children, Genetic Studies of Genius*. EUA: Stanford University Press.

- Touron, J., Reyero, M. & Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. En Bautista-Vera, A. (Coord.), *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y evaluación curricular* (pp. 1-22). España: ICE, Universidad Complutense. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/19975/1/La%20superdotaci%C3%B3n%20en%20el%20aula.pdf>
- Torrance, P. (1972). *Torrance test of creative thinking. Directions manual and scoring guide, Figural test booklet A*. Scholastic testing Service, Inc: Bensenville, IL.
- Torrance, P. (2008). *Torrance test of creative thinking. Norms technical manual form A figural test*, Princeton: Personnel Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Ministry of Education and Science Spain. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality, Salamanca, Spain. Paris: UNESCO
- Valadez, S. M.D., (2004). Niñas, superdotación y contexto social. *Educación: Revista de Educación* (29), pp. 53-58. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/pdf/Educacion%20No%2029baja.pdf>
- Valadez, S. M.D., Betancourt, M.J. & Zavala, B.M.A. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno
- Waxman, C.H. Padrón, N.Y. & Gray, J.P. (2004). *Educational resiliency. Student teacher, and school perspectives*. Connecticut, U.S.A.: IAP
- Wechsler, D. (1981). Manual WISC-R-Español; Escala de Inteligencia Revisada para el nivel escolar. México: Manual Moderno.

- Zacatelco, R.F.J. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Zacatelco, R. F., Hernández, C.R. & Acle, T. G. (2012). Enriquecimiento de la creatividad escrita en alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 433-463). México: Gedisa
- Zavala, M.A. (2004). *La detección de alumnos superdotados en las escuelas primarias*. (Tesis doctoral).Universidad Autónoma de Aguascalientes: México
- Zúñiga, R.M. (2007). Análisis de la propuesta de atención para alumnos sobresalientes en el estado de Hidalgo. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: México Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/Analisis%20de%20la%20propuesta%20de%20atencion.pdf

APÉNDICES

Apéndice A. Ejemplo de la estructura de las sesiones

BLOQUEII: PENSAMIENTO INFERENCIAL

ENRIQUECIMIENTO TIPO II

No. de sesión:	17
Título:	Habilidad de comparar y contrastar
Objetivo general:	Reconocer los atributos de un objeto o situación que los hacen tanto semejantes como diferentes (se resaltan estas características).
Objetivos específicos:	Identificar similitudes de objetos o situaciones. Identificar diferencias de objetos o situaciones.
Áreas a desarrollar:	Atención, percepción, memoria, organización perceptual, comprensión verbal, razonamiento lógico, memoria a corto plazo.
Tipo de pensamiento:	Pensamiento inferencial: Habilidad para comparar y contrastar
Área de creatividad:	Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración
Duración:	1 hora.

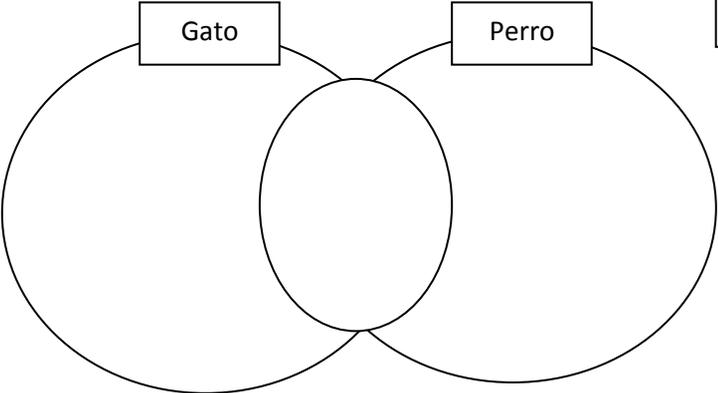
Procedimiento	Actividad	Materiales	Duración
1. Motivación	Se mencionará a los alumnos que en esta sesión se trabajará realizando comparaciones entre objetos o situaciones.	Ninguno	5 minutos
2. Presentación	Se le presentará la imagen de dos animales y se les solicitará que los observen detenidamente y que lean la tarjeta de información de estos animales (ver tabla A1).	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen de un perro y un gato. 	5 minutos
3. Práctica	Se colocará una lámina en el piso con el dibujo de círculos concéntricos de comparación y las tarjetas con las características de estos animales, se explicará en qué consiste los círculos concéntricos y pedirá a los niños que levanten una tarjeta y de forma grupal resolverán el círculo concéntrico, escribirán las características de las tarjetas en los extremos del círculo si estas difieren y en el centro si son aspectos similares (ver tabla A1). La facilitadora proporcionará apoyo a los alumnos para colocar cada una de las características de los animales que se están comparando.	<ul style="list-style-type: none"> • Lámina de círculos concéntricos. • Tarjetas con las características de cada uno de los animales. 	15 minutos

Apéndice A
Continuación

Procedimiento	Actividad	Materiales	Duración
4. Aplicación	<p>Se indicará a los niños que deben crear un objeto para alguno de los animales que se ha comparado, escribirán sus características en una tarjeta y después realizarán la comparación del objeto que han creado con el que otro de sus compañeros ha realizado (ver tabla A1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fluidez: Capacidad para producir un gran número de ideas (Puntuaciones; 0=El niño no proporciona ninguna idea; 1= El niño elabora una idea con respecto al objeto que se le solicitó; 2=El niño presenta una o dos ideas para la elaboración del objeto que se le pide). • Flexibilidad: Aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra (Puntuaciones; 0= Ninguna idea o solución; 1= El niño elabora un objeto común (dentro de los existentes) para la mascota que selecciono; 2=El niño elabora un objeto que presenta alguna modificación a los existentes o bien realiza el diseño de un objeto nuevo para la mascota que eligió). • Originalidad: Es la aptitud para aportar ideas o soluciones que estén lejos de lo obvio, común o establecido en el contexto que se les presenta (Puntuaciones; 0= No aporta ideas o soluciones, 1= El título es descriptivo y el invento se encuentra dentro de lo establecido; 2= El título y el invento es imaginativo y diferente al realizado por sus compañeros). • Elaboración: Aptitud para elaborar sobre las ideas, llenándolas de detalles, es decir los niños proporcionan varios detalles a los trabajos (Puntuaciones; 0=Respuesta obvia o concreta realizada sin detalles básicos, 1= El invento lo elabora con los materiales proporcionados y le agrega uno o dos detalles aparte de lo básicos; 2= El niño agrega dos o más detalles de los básicos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de actividades • Hojas de colores • Limpiapipas • Palos de madera • Pinturas 	20 minutos
5. Reflexión	Resaltar la importancia de la habilidad de comparar y contrastar, la cual nos ayuda a comprender las similitudes y diferencias de objetos o situaciones y a partir de ello tomar decisiones.	• Ninguno	10 minutos
6. Autoevaluación	El alumno contestará las preguntas del formato de autoevaluación, se le recordará la forma de registro. Se realizará la evaluación de su comportamiento.	• Formato de evaluación	5 minutos
TAREA	Realizar una actividad de comparación, los niños podrán escoger entre dos opciones dos animales y/o bien dos parques de diversiones y al final deberán seleccionar uno y justificar su respuesta (ver tabla A1).	Hoja de actividades.	

Tabla A1

Materiales de la sesión de la habilidad de comparar y contrastar

Procedimiento	Materiales
<p>Presentación</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 45%;">  <p>Es un ser vivo, mamífero doméstico, su nombre científico es <i>Canis lupus familiaris</i>, posee un oído y un olfato muy desarrollados, siempre están activos, ladran y llega a vivir hasta 15 años.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 45%;">  <p>Es un ser vivo, mamífero doméstico, su nombre científico es <i>felis silvestris catus</i>, el gato puede correr y moverse moviendo la pata delantera y trasera del mismo lado, son dormilones, ronronea y llegan a vivir hasta 10 años.</p> </div> </div>
<p>Práctica</p>	<p style="text-align: center;">Habilidad de Comparar y Contrastar</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2;"> <ul style="list-style-type: none"> Les gusta dormir Viven hasta 15 años Animal doméstico Ladran Es mamífero Animal muy activo Pueden mover la pata delantera y trasera del mismo lado Viven hasta 10 años Ronronean Poseen un oído y olfato muy desarrollado Ser vivo </div> </div>

Aplicación



JUGUEMOS A INVENTAR

Nombre del inventor (a): _____

Instrucciones: Elige uno de los animales para que sea tu mascota y después elabora un objeto para ella como un juguete, una casa, entre otras cosas que se te ocurran. ¡Pon a volar tu imaginación!

¿Qué mascota escogiste? _____

Título de tu invento: _____

Describe sus características:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

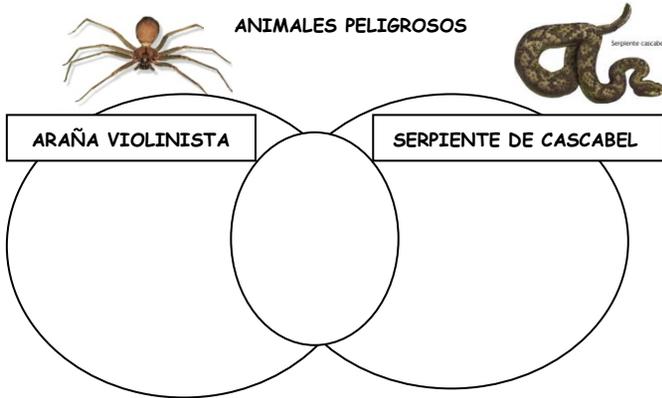
Tabla A1
Continuación

Tarea

TAREA: HABILIDAD DE COMPARAR Y CONTRASTAR

Esta habilidad consiste en oponer dos objetos o situaciones entre sí o compararlos haciendo hincapié en sus diferencias.

INSTRUCCIONES: Papás en esta actividad tienen que apoyar a sus hijos a comparar estos dos animales a partir de las características que se le proporcionan o pueden agregar otras, dejen que su hijo lo realice sin apoyo, solo observen que coloquen correctamente la información en el esquema de círculos concéntricos, las similitudes se ubicarán en la intersección de los círculos y las diferencias en los extremos según corresponda a cada animal o lugar, en caso de que cometan errores orienten con preguntas ¿por qué crees que son similitudes?, ¿tú crees que esa característica comparten esos dos animales?, entre otras.



	<p>Es un tipo de araña, es carnívora, tienen seis pares de ojos que le dan una visión de 300°, viven en lugares húmedos, suele esconderse en rincones o grietas, es venenosa, su veneno destruye los tejidos de su presa, vive de 5 a 10 años, solo ataca si se siente amenazada y es una de las arañas más peligrosas en el mundo.</p>
	<p>Es una de las serpientes más largas, es un animal carnívoro, es venenosa y utilizan su veneno para paralizar a sus presas antes de comérselas, solo ataca si se siente amenazada, viven entre 10 y 20 años, se encuentran en zonas de vegetación y también en lugares áridos. Es una de las serpientes más peligrosas del mundo.</p>

Apéndice B. Hoja de autoevaluación de los alumnos

HOJA DE AUTOEVALUACION DEL ALUMNO

Nombre: _____

Grado y grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Coloca una \surd en el espacio de la carita que corresponda a cómo te portaste en la sesión.

¿Lo que hice hoy?	Sí 	A veces 	No 
Respeté las reglas			
Escuché a mis compañeros			
Cooperé con mi equipo			
Terminé mi trabajo a tiempo			

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas

1. ¿Cómo te sentiste en la sesión?
2. ¿Qué aprendiste en la sesión?
3. ¿Qué te gusto de la sesión?
4. ¿Qué fue lo que no te gusto de la sesión?
5. ¿Qué se te facilito en la sesión?
6. ¿Qué se te hizo difícil durante la sesión?

Apéndice C. Registro del desempeño del alumno

Fecha: _____	Escenario: _____
Psicóloga: _____	No. de práctica: _____
Tutora : _____	Duración total: _____
Supervisora: _____	_____
Objetivo: _____	_____

INSTRUCCIONES: Anote el símbolo que corresponde a la descripción del desempeño observado de los alumnos durante la sesión en cada una de las rubricas.

Observaciones
S Siempre
AV A veces
N Nunca

EQUIPO		B	C	J	MF	V	Observaciones
Conducta	Asistencia						
	Respetó las reglas						
	Participó en la sesión						
	Se le percibió motivado						
	Escuchó a sus compañeros						
	Verbalizó sus opiniones						
	Se mostró cooperativo dentro del grupo						
	Concluyó las actividades a tiempo						
	Conservó su espacio de trabajo limpio						
Observaciones							
Pensamiento Literal	Reconoce las ideas principales de la temática impartida						
	Identifica la habilidad enseñada						
	Identifica el uso de la habilidad enseñada						
	Realiza adecuadamente la práctica de la habilidad enseñada						
	Lleva acabo la aplicación de la habilidad enseñada						
Reflexiona sobre la habilidad enseñada							
Creatividad	Fluidez						
	Flexibilidad						
	Originalidad						
	Elaboración						

Apéndice D. Hoja de autoevaluación de la sesión de padres

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Nombre del alumno: _____

Grado y grupo: _____

Fecha: _____

Asistió Madre () Padre () Abuela (o) () Hermano (a) ()
Otro: _____

Estimado padre de familia con la finalidad de retroalimentar la impartición del taller, se le solicita su apoyo para contestar las siguientes preguntas:

Instrucciones: Coloque una **X** en el cuadro correspondiente acorde a su opinión con respecto a los aspectos descritos del taller.

Preguntas	Satisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Insatisfecho
1. La información me fue de utilidad			
2. Horario de la sesión			
3. Claridad de la exposición del tema			
4. El trato hacia mi persona			
5. Resolución de dudas			

Instrucciones: Conteste las siguientes preguntas

1. ¿Qué fue lo que aprendió de esta sesión?
2. ¿Cómo puedo utilizar la información que recibí en la sesión?
3. ¿Qué fue lo más interesante de la sesión?
4. ¿Qué fue lo menos interesante de la sesión?
5. ¿Qué le gustó de la sesión?
6. ¿Qué no le gustó de la sesión?

Instrucciones: Anote comentarios y/ o sugerencias para el mejoramiento de la impartición del taller.

¡GRACIAS!

Apéndice E. Hoja de autoevaluación de la sesión de maestras

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Instrucciones: Antes de comenzar contesta los siguientes apartados

Escriba lo que considera que es un niño sobresaliente	
¿Cuáles considera que son las características de estos niños?	

PLÁTICA INFORMATIVA

Estimado docente con la finalidad de retroalimentar la impartición de la plática informativa se le solicita su apoyo para contestar las siguientes preguntas:

Instrucciones: Coloque una **X** en el cuadro correspondiente, de acuerdo con su opinión con respecto a los aspectos descritos en la sesión.

Preguntas	Satisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Insatisfecho
1. La información me fue de utilidad			
2. Claridad de la exposición del tema			
3. El trato hacia mi persona			
4. Resolución de dudas			
5. El material proporcionado			

1. Escriba una conceptualización de la categoría de niño con aptitud sobresaliente

2. Escriba algunas de las características que presentan los niños sobresalientes

3. ¿Qué factores pueden impactar en el desarrollo social, emocional y escolar del niño con aptitud sobresaliente?

4. Mencione algunas de las estrategias con las que usted puede apoyar a un alumno con aptitud sobresaliente

5. Durante sus años de servicio ha identificado algún niño con características de aptitud sobresaliente SI _____ NO _____

- ¿Qué hizo usted para apoyarlo?

6. ¿En qué le es útil la información proporcionada?

Anote comentarios y/ o sugerencias sobre la plática informativa

¡GRACIAS!