



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

EL TEATRO: ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA ENRIQUECER LA CREATIVIDAD Y EL TRABAJO COOPERATIVO EN ALUMNOS SOBRESALIENTES

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
FÁTIMA TEPETLA SÁNCHEZ

TUTOR PRINCIPAL

DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM.

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM.

DRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM.

DRA. IRENE MURIA VILA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.

MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM.

MÉXICO, D. F., OCTUBRE DE 2015



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.

Si mi voz muriera en tierra
llevadla al nivel del mar
y dejadla en la ribera.

Llevadla al nivel del mar
y nombradla capitana
de un blanco bajel de guerra.

¡Oh mi voz condecorada
con la insignia marinera:
sobre el corazón un ancla
y sobre el ancla una estrella
y sobre la estrella el viento
y sobre el viento la vela!

Rafael Alberti

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo quiero dedicarlo a mis niños, mis queridos alumnos Jair, Ximena, Julian, Adie, Ulises, Dana, Alejandro, Julieta, Nancy, Andrea, Daniel y Allison que cada día me ofrecieron retos, sonrisas, abrazos y sorpresas, por hacerme crecer con tan solo mirar sus ojos.

A mis queridos padres, Tere y Abe, que supieron darme raíces profundas y alas grandes.

A ti mi amado Héctor, por tu dulce compañía, por tu paciencia y complicidad que dan a mi corazón esperanza, coraje e inspiración en este tiempo y espacio de la Vida.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y al proyecto PAPIIT IN304713 por abrirme sus puertas, brindarme su apoyo y apostar por un mejor mañana.

Agradezco especialmente a mis tutoras Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez y Dra. Blanca Ivet Chávez Soto por su paciencia, sus conocimientos, sus orientaciones y su esfuerzo, sin el cual esta tesis no hubiese salido adelante.

A mis profesoras de la Maestría, por su guía en este proceso de formación.

A los miembros del jurado, Mtra. Aurora González Granados, Dra. Irene Muria Vila, Mtra. Rosalinda Lozada García, por su tiempo y dedicación.

A las familias de mis queridos alumnos por su disposición y entusiasmo, por su tiempo y su confianza, por las mil risas y confidencias compartidas.

A los directivos y docentes de la escuela primaria pública “María Arias Bernal” por ofrecerme su apoyo y colaborar con esta investigación.

A la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz por brindarme la oportunidad de continuar mi formación profesional.

A todas mis compañeras de la Maestría, por compartir sus experiencias y crear un espacio de reflexión acerca de esto que nos apasiona: la educación.

A ti mi querida Jea, por correr conmigo bajo la lluvia y ser compañera de incontables aventuras.

Finalmente, a la bicicleta, máquina de hacer pasiones y eterna inspiración al cambio, porque quien se sube en ella se llenará de esperanzas y se convertirá en un ser de metamorfosis continua. Porque de su mano he conocido a gente extraordinaria que me enseñó la esencia del trabajo cooperativo y la humildad de respetar nuestros ritmos.

Contenidos

Resumen	9
Introducción	10
Educación Especial y la atención de las Aptitudes Sobresalientes	14
Políticas educativas internacionales y nacionales para la atención de alumnos con Aptitudes Sobresalientes	17
Identificación de las Aptitudes Sobresalientes	29
Definición de las Aptitudes Sobresalientes	34
Modelos de explicación de las Aptitudes Sobresalientes	42
Modelos orientados a las capacidades	42
Modelos orientados hacia los componentes cognoscitivos	43
Modelos orientados al logro	46
Modelos socioculturales	51
Estrategias educativas de atención al alumno con Aptitudes Sobresalientes	57
Aceleración	58
Agrupamiento	60
Enriquecimiento	60
Enriquecimiento de la creatividad	64
Enriquecimiento a través del teatro	71
Enriquecimiento a través del trabajo cooperativo	85
Importancia de la familia en la atención educativa de alumnos con Aptitudes Sobresalientes	92
Método	95
Tipo de estudio	96
Diseño del estudio	96
Contexto	96
Escenario	98
Etapa I. Identificación y análisis del perfil de alumnos con Aptitudes Sobresalientes (pre-test)	100
Objetivos	100
Participantes	100
Herramientas	101
Procedimiento	103

Resultados	106
Etapa II. Intervención: alumnos y padres de familia	111
Fase 1. Intervención con alumnos sobresalientes	111
Objetivos	111
Participantes	111
Herramientas	111
Procedimiento	111
Resultados de la evaluación del programa de enriquecimiento	117
Fase 2. Intervención con padres de familia	128
Objetivo	128
Participantes	128
Herramientas	129
Procedimiento	130
Resultados de la instrumentación del programa de atención a padres	132
Etapa III. Evaluación de los efectos del programa de enriquecimiento en las aptitudes sobresalientes de los participantes (Post-test)	136
Objetivos	136
Participantes	136
Herramientas	136
Procedimiento	136
Resultados de la evaluación de los efectos del programa de enriquecimiento en los participantes	137
Conclusiones	150
Referencias	160
Apéndice	171

Figuras

Figura 1. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (Renzulli, 1993)	47
Figura 2. Modelo de Interdependencia Triádica (Sternberg, 1987)	52
Figura 3. Modelo de la Estrella (Tannenbaum, 1986)	54
Figura 4. Modelo Diferencial de Gagné (2005)	56
Figura 5. Modelo de la Estructura del Intelecto de Guilford (1977)	65
Figura 6. Evolución del proceso lúdico según la edad	76
Figura 7. Ubicación geográfica de la delegación Iztapalapa	97
Figura 8. Medias de creatividad verbal, obtenidas por los alumnos en el primero y segundo bloque del programa.	117
Figura 9. Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en los indicadores de creatividad verbal.	118
Figura 10. Ejemplos de escritos desarrollados por dos alumnos, en los bloques 1 y 2 del programa.	120
Figura 11. Medias de creatividad gráfica obtenidas por los alumnos en el primer y segundo bloque del programa.	121
Figura 12. Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en los indicadores de creatividad gráfica.	121
Figura 13. Árbol de plastilina (pre-test)	123
Figura 14. Maqueta acuática de plastilina (post-test)	123
Figura 15. Títeres elaborados con calcetín	123
Figura 16. Títere hecho con guante y materiales diversos	123
Figura 17. Castillo (bloque 1)	124
Figura 18. Pantano (bloque 2)	124
Figura 19. Castillo (bloque 2)	124
Figura 20. Meteorito (bloque 1)	124
Figura 21. Cohete espacial (bloque 2)	124
Figura 22. Medias de trabajo cooperativo obtenidas por los alumnos en el primer y segundo bloque del programa.	125

Figura 23. Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en los indicadores de trabajo cooperativo.	126
Figura 24. Dificultad para trabajar en equipo (bloque 1)	128
Figura 25. Actitud cooperativa en el equipo (bloque 2)	128
Figura 26. Testimonio de una madre con respecto a las características de los niños con aptitudes sobresalientes.	134
Figura 27. Puntuaciones obtenidas en la Escala de Compromiso con la Tarea en el pre-test y post-test	137
Figura 28. Puntuaciones obtenidas en la Escala de Autoconcepto Académico en el pre-test y post-test	139
Figura 29. Puntuaciones obtenidas en la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance en el pre-test y post-test	140
Figura 30. Comparación de medias en los indicadores de creatividad en el pre-test y post-test	141
Figura 31. Dibujos creados por los estudiantes en la actividad 1 de la prueba de Torrance en la evaluación Pre-test y Post-test	143
Figura 32. Dibujos creados por los estudiantes en la actividad 2 y 3 de la prueba de Torrance en la evaluación Pre-test y Post-test	144
Figura 33. Puntuaciones obtenidas en la prueba de Raven en el pre-test y post-test.	145
Figura 34. Puntuaciones medias del pre-test y post-test de la escala WISC-IV	147
Figura 35. Puntuaciones medias del pre-test y post-test de las subpruebas de la escala WISC-IV	148

Tablas

Tabla 1. Definición de distintos conceptos utilizados para referirse a personas con un aprendizaje excepcional.	37
Tabla 2. Características observadas en alumnos, de acuerdo al área de desarrollo.	40
Tabla 3. Distribución de los participantes según sexo y grado.	100
Tabla 4. Puntuaciones de los instrumentos aplicados para la identificación de alumnos sobresalientes.	107
Tabla 5. Puntajes requeridos y obtenidos por los alumnos en cada una de las pruebas (Pre-Test).	108
Tabla 6. Puntajes de CI Total y por índices, obtenidos por los alumnos identificados.	109
Tabla 7. Fortalezas y dimensiones a potenciar de los alumnos identificados con aptitudes sobresalientes.	109
Tabla 8. Distribución de las sesiones y actividades realizadas en el programa.	114
Tabla 9. Indicadores de creatividad verbal y gráfica del programa y puntuaciones asignadas a las producciones.	115
Tabla 10. Dimensiones y criterios para evaluar el trabajo cooperativo.	116
Tabla 11. Puntuaciones medias de la creatividad verbal y sus indicadores, obtenidas en el primero y segundo bloque	119
Tabla 12. Puntuaciones medias de la creatividad gráfica y sus indicadores, obtenidas en el primero y segundo bloque.	122
Tabla 13. Puntuaciones medias del trabajo cooperativo y sus indicadores, obtenidas en el primer y segundo bloque	127
Tabla 14. Temas y actividades realizadas en el taller para padres	131
Tabla 15. Puntuaciones pre test – post test en la Escala de Compromiso con la Tarea	138
Tabla 16. Puntuaciones pre test – post test en la Escala de Autoconcepto Académico	140
Tabla 17. Puntuaciones pre test – post test en la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance	142
Tabla 18. Puntuaciones pre test – post test en el Test de Matrices Progresivas de Raven	146
Tabla 19. Puntuaciones de los alumnos en C.I. Total y en los índices por escalas antes y después del programa	149

RESUMEN

La importancia de atender a los niños con aptitudes sobresalientes radica en contribuir al logro de su desarrollo integral y pleno, a través del ofrecimiento de una educación que se preocupe por respetar a la diversidad, por ofrecer propuestas equitativas y de buena calidad. Los planteamientos teóricos que dan sustento a la concepción del sobresaliente provienen de modelos socioculturales como el de Tannenbaum (1986) y Gagné (2005), así como de aquellos más orientados al logro como el planteado por Renzulli (2003), quien hace énfasis en una visión multifactorial para tomar en cuenta el compromiso con la tarea, la creatividad y la habilidad por encima de la media, así como factores escolares y familiares. De aquí que el objetivo del estudio fue analizar los efectos de un programa de enriquecimiento creativo en un grupo de alumnos con aptitudes sobresalientes pertenecientes a una escuela primaria de una zona urbano-marginal de la delegación Iztapalapa. Se utilizó un diseño pre-test, intervención, post-test desarrollado en tres etapas. En la primera, se realizó la identificación en la cual participaron 402 alumnos de 2º a 5º grado de primaria a quienes se les aplicaron los siguientes instrumentos: Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance, Escala de Compromiso con la Tarea, Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala de Autoconcepto Académico y Lista de Nominación del Maestro. Posteriormente, se detectaron 12 estudiantes sobresalientes de segundo y tercer grado que obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en por lo menos dos de los cinco instrumentos empleados, a quienes también se les aplicó la escala WISC-IV y se determinó su perfil sobresaliente. Durante la etapa dos, se diseñó e instrumentó un programa que a través del teatro enriqueció el trabajo cooperativo, la creatividad verbal y gráfica, al mismo tiempo que se llevó a cabo un Programa de Atención a Padres. En la etapa tres los resultados mostraron las características heterogéneas de los niños sobresalientes, las cuales se distinguen por altos niveles creativos y cognoscitivos; del mismo modo se obtuvieron efectos favorables en las familias luego de los talleres realizados. Se concluye la importancia de tres aspectos: 1) el arte es una estrategia educativa que favorece múltiples áreas del desarrollo, pues responde a las particularidades de cada alumno; 2) las concepciones multidimensionales para la identificación y atención temprana de las aptitudes sobresalientes ofrecen alternativas para mejorar el desarrollo integral de los estudiantes y 3) la colaboración de las familias favorece un contexto facilitador, que les permite desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad.

Palabras clave: Aptitud sobresaliente, trabajo cooperativo, creatividad, programa de enriquecimiento, niños.

La educación fue reconocida como un derecho humano, elemental e inalienable desde el siglo XIX, con la finalidad de proteger a los niños contra la explotación infantil; pero se convirtió en un derecho humano universal hasta 1948 después de la Segunda Guerra Mundial por gestión de los países que integran la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que por medio de la Declaración Mundial de Educación para Todos y de la Declaración de Salamanca (1994) definieron los principios, políticas y prácticas para la atención a la población con necesidades educativas especiales (Frola, 2004) con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades y desarrollar al máximo el potencial de los alumnos. La educación es una necesidad, tanto de las personas como de las economías nacionales para acceder a los beneficios del progreso y garantizar el desarrollo futuro, asimismo, es un derecho social y cultural consagrado en el sistema internacional y suscrito por los gobiernos nacionales. Sin embargo, en el sistema educativo mexicano ha sido a la vez, un mecanismo de unificación y de segmentación social, pues la integración educativa no sólo logró que se extendiera progresivamente el acceso a la educación para niños y jóvenes, sino que también fue motivo de segmentación debido a las diferencias en la calidad y en los logros educativos obtenidos según el nivel socioeconómico, el género, la identidad cultural y la discapacidad, lo cual evidentemente repercute en las trayectorias laborales y vitales de los ciudadanos de una u otra nación (Ornelas, 2013).

La UNESCO (2003) indicó que la integración educativa se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, por lo que definió a la educación integradora como:

Aquella que debe acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Debe acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.

Las propuestas pedagógicas que destacaba la UNESCO como aprendizajes básicos representan el marco de referencia para la educación: aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir, los cuales son principios que abogan por un aprendizaje activo, continuo, integral y cooperativo, pues tanto el profesor como el alumno comparten la responsabilidad de la dirección y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (Prieto, 2003). De esta manera, la educación debe hacer emerger el potencial de cada persona, desarrollar una actitud ante la ciencia, la cultura, el arte y la vida. Además de guiar y conducir, la formación abre caminos y ofrece alternativas, que otorgan al alumno libertad para seleccionar y configurar su propio modo de pensar y de vivir. Por lo anterior, uno de los objetivos estratégicos que se planteó la UNESCO, fue que la educación debe impulsar el desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento de las habilidades, por ello, se resaltó la importancia de apoyar a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como velar porque sean atendidos los requerimientos de aprendizaje de todos los niños mediante el desarrollo de sus intereses y destrezas. En este sentido, los alumnos con aptitudes sobresalientes son una población que requiere de servicios extracurriculares, pues no bastan los proporcionados en el aula, como lo indicaron Alonso y Benito (2004): el desarrollo del talento supone el esfuerzo de proporcionar a los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes un ambiente de aprendizaje sensible tanto en la escuela como en casa, que promueva sus habilidades y les ofrezca la oportunidad de

incrementarse a un nivel máximo; pues las posibilidades de desarrollo se encuentran en los métodos educativos utilizados y en las condiciones de desarrollo del niño. De esta manera, la intervención educativa temprana en alumnos con aptitud sobresaliente representa una actividad indispensable para evitar que dichas posibilidades se pierdan.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) la exigencia de una educación eficaz ha de ser más urgente en las escuelas, porque ahí se forma a los estudiantes provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables y que aunado a esto presentan necesidades educativas especiales, como lo son los alumnos con aptitudes sobresalientes. En este sentido, en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, la SEP (2012) señaló que en el Distrito Federal se atendieron 3712 alumnos con aptitudes sobresalientes en 150 escuelas de educación básica, lo cual, comparado con investigaciones realizadas en una zona urbano-marginada de la ciudad de México, en la delegación Iztapalapa, donde se reportó una prevalencia del 6% al 7% de la población estudiada (Zacatelco y Acle, 2009), indica que el índice de atención actual hacia esta población es bajo, por ello Zacatelco y Acle (2009) afirmaron la importancia de ofrecer una respuesta temprana, adecuada a las características y necesidades de los niños que presentan aptitud sobresaliente.

Autores como Zavala (2004) y Sánchez (2003) han indicado que en ocasiones al sobresaliente no se le brinda la educación que necesita para potenciar sus habilidades, pues existe el mito de que esta población no requiere recursos o ajustes extras en su enseñanza. Sin embargo, dichos autores también señalaron que algunos alumnos sobresalientes presentan fracaso o abandono escolar, por ello resaltaron la importancia de ofrecer apoyos adicionales y enriquecidos, con el propósito de desarrollar al máximo su potencial.

Lo anterior, resalta la necesidad, para los profesionales de la educación, de realizar investigaciones que ofrezcan propuestas de atención alternativas para esta población, por lo que es importante conocer sus habilidades e intereses y crear pautas educativas atractivas y originales, que promuevan la motivación y el enriquecimiento del contexto para los alumnos sobresalientes. Por ello, el presente estudio planteó como objetivo general analizar los efectos de un programa de enriquecimiento de la creatividad y el trabajo cooperativo a través del teatro, en un grupo de alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes, y quedó conformado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se abordan las políticas educativas internacionales y nacionales con respecto a la Educación Especial, en el segundo se exponen los principales modelos que explican la aptitud sobresaliente así como las estrategias de atención dirigidas a esta población. En el tercero, se expone el método utilizado, que fue dividido en tres fases: identificación (pre-test), instrumentación del programa y post-test. Se finaliza con la discusión, conclusiones y apéndices.

Educación Especial y la atención de las Aptitudes Sobresalientes

Educación Especial es una modalidad de atención de la Educación Básica cuyo enfoque es la Educación Inclusiva, el cual permite identificar la variedad de sujetos y contextos inmersos en el ámbito escolar; plantea el reconocimiento de las diferencias y el respeto a la diversidad como un aspecto de enriquecimiento; considera la atención de alumnos de acuerdo con sus necesidades educativas y hace énfasis en la “Educación para Todos”, con la finalidad de eliminar cualquier tipo de barrera para el aprendizaje y la participación social de las niñas, niños y jóvenes que asisten a las escuelas. Asimismo, la Educación Especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades educativas (SEP, 2010). De tal forma, la Educación Especial ha surgido para atender las necesidades de la diversidad de los alumnos en edad escolar, con la finalidad de disminuir las desigualdades educativas.

Por tal motivo, la Secretaría de Educación Pública (2002) retomó las propuestas de la UNESCO a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, donde se consideró a la educación como un derecho fundamental de todas las niñas y los niños; asimismo, se definió a la integración educativa como la participación de personas con necesidad de Educación Especial en todas las actividades de la comunidad educativa, mediante acciones que favorezcan su normalización y adaptación por medio de la eliminación de barreras que obstaculicen la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, y que ofrezcan los servicios y medios para lograr el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Acle (2006) argumentó que el campo de la Educación Especial 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 ha señalado que debe ser aprendido en las escuelas. Al considerar lo anterior, una diferencia estará constituida por una marcada discrepancia en la realización de cualquier tipo de tarea en relación con la ejecución de la mayoría. Así, la Educación Especial tiene que ver con aquellos niños que son la excepción a la regla, la cual se puede manifestar en una actuación inferior o superior en comparación con el promedio (Kirk & Gallagher, 1989).

Shea y Bauer (1999) señalaron que la Educación Especial es un subsistema de la educación general, una enseñanza diseñada para satisfacer las necesidades particulares de alumnos que no se ajustan al sistema, niños que difieren de la norma o estándar. Al respecto, Garrido (1994) definió al individuo con necesidades especiales como aquél que requiere un programa de educación y adecuaciones particulares, en las cuales se tienen que considerar las deficiencias, posibilidades, características individuales y el contexto en el que se desarrolla el niño, por lo que la identificación es indispensable para brindarles una atención adecuada. Por su parte, Frola (2004) indicó que los niños con necesidades especiales no forman parte de un grupo homogéneo, pues de acuerdo con las características de su condición, se enfrentan a distintas barreras físicas y sociales, por lo que los programas y acciones para su atención tienen que ser diferentes para lograr eficiencia y calidad. En México se ha definido a los niños con NEE como aquellos que en comparación con sus compañeros, tienen dificultades para aprender los contenidos del currículum; asimismo, se incluyen aquellos que destacan de manera significativa en diferentes ámbitos escolares, como lo son los alumnos sobresalientes; por lo que requieren de un apoyo educativo enriquecido, diferente del que se les ofrece en las aulas regulares, con el propósito de desarrollar su potencial al máximo (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004).

Gargiulo (2003) señaló que en el campo de la Educación Especial se deben atender de forma diferenciada a las distintas discapacidades, dificultades y a las capacidades sobresalientes. Al respecto, López (2008) y Friend y Bursuck (1999) indicaron que en las escuelas hay alumnos que demuestran una capacidad superior al promedio en una o varias áreas, dentro de las cuales se encuentran: superioridad intelectual general, capacidad para el liderazgo, elevada creatividad, alto rendimiento deportivo y alta habilidad para las artes visuales o dramáticas, a dichos alumnos se les ha denominado como sobresalientes. Otros autores como Valadez, Betancourt y Zavala (2005) también han afirmado que a estos alumnos no se les han proporcionado las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial, en gran medida porque se tiene la idea equivocada de que no requieren ajustes en la enseñanza por su facilidad para aprender, además dicha idea hace resaltar la necesidad de desmitificar la concepción que se tiene de esta población para poder realizar una identificación temprana, pues de lo contrario su potencial podría perderse o ser mal encausado (Moska, 2004).

Se considera pertinente ofrecer un panorama general de las políticas educativas, tanto internacionales como nacionales, para la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, debido a que el desarrollo de la Educación Especial se encuentra estrechamente vinculado con el contexto político, social, cultural, y el tema central de este trabajo son los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Políticas educativas internacionales y nacionales para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes

Un marco legal a nivel internacional justifica, decreta y faculta a las instancias de cada país para generar políticas sociales, a partir de su situación contextual, y establece acuerdos para vincularlas con sus políticas y planes de desarrollo; es así como las leyes y normas que emergen, permean los programas de los gobiernos de cada país, que atienden los aspectos culturales, de salud, económicos y educativos. Con respecto al ámbito educativo, Zavala (2004) indicó que en los últimos 10 años se ha dado mayor atención a los alumnos sobresalientes, lo cual ha generado cambios educativos en diversos países de Latinoamérica. En este sentido, Blanco (2001) señaló que el quehacer de la enseñanza debe fundamentarse en lineamientos para hacerse eficiente y eficaz, además de que la legislación educativa se desarrolle para cubrir las necesidades de su población, de tal manera que al llevarla a la práctica aumente las probabilidades de que el aprendizaje resulte trascendental. Robinson y Olszewski-Kubilius (1997) afirmaron que el desarrollo real en los niños sólo es posible si ellos perciben una enseñanza apropiada al nivel de sus habilidades y capacidades, pues cuando se les plantean exigencias insuficientes o excesivas aprenden muy poco.

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

máximo las oportunidades educativas ofrecidas para desarrollar sus capacidades y mejorar su estilo de vida.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se proclamó que: Las personas con necesidades educativas especiales deberían tener acceso a las escuelas ordinarias y por tanto ser integradas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades. Con dichos fundamentos, los alumnos con aptitudes sobresalientes obtuvieron el derecho legal de recibir una educación basada en la equidad, el respeto a la diversidad, a las diferencias individuales y a la igualdad de oportunidades. Asimismo, estos documentos sirvieron de base para que diferentes países de Europa y del continente americano, tanto latinos como de habla inglesa proporcionaran atención educativa a los niños con aptitudes sobresalientes (UNESCO, 1994):

El interés por el sobresaliente creció en Brasil a partir de 1971, cuando se propuso la Ley 5.691 que en su artículo noveno, resaltó la necesidad de un tratamiento especial no sólo para los alumnos con deficiencias físicas o mentales, sino también para aquellos que presentaban una habilidad superior. En 1975, la Secretaría de Educación Especial del Ministerio de Educación publicó un documento en el que presentó las políticas y directrices para la educación del alumno superdotado y talentoso; en él se introdujo la terminología “altas habilidades” y actualmente prevalecen los programas que se desarrollan en paralelo a la educación obligatoria, en los cuales la estrategia más usual es el enriquecimiento.

Por su parte, el gobierno de Estados Unidos de América en 1972, a través del informe Marland, reconoció que los niños con aptitudes sobresalientes y talentosos son aquellos que, en virtud de sus habilidades superiores, son capaces de un alto rendimiento y han demostrado sus logros y/o habilidades potenciales, sea de forma aislada o combinada, en cualquiera de las

siguientes áreas: 1) habilidad intelectual general, 2) aptitudes académicas específicas, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) habilidad de liderazgo, 5) artes visuales e interpretativas, 6) habilidades psicomotoras. La utilización de estos criterios de identificación abarcará a un mínimo entre 3 y 5% de la población escolar (Marland, 1972).

Posteriormente, en 1978 surgió en Inglaterra el informe Warnock, en el cual se acuñó el término necesidades educativas especiales (NEE) para hacer referencia a aquellos alumnos que requieren de uno o varios de los siguientes servicios especiales a lo largo de su escolaridad: provisión de medios de acceso al currículum a través de equipamientos y recursos didácticos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza alternativa, un currículum modificado, y particular atención a la estructura social y clima emocional en que tiene lugar la educación (Warnock, 1978). Con la definición de las NEE que se realizó en este informe, la forma de concebir la Educación Especial cambió debido a que se encontró que los alumnos con aptitudes sobresalientes también requerían de estos servicios.

En Perú se promulgó en 1983 la Ley General de Educación 23384, donde se explicitó (artículo 68) la importancia de la Educación Especial, tanto para los alumnos con discapacidad, como para aquellos que presentan aptitudes sobresalientes. De tal forma, tanto los programas públicos como los programas extraescolares en el bloque de las instituciones particulares han adoptado un enfoque integrador que utiliza el enriquecimiento áulico y extracurricular como principal estrategia.

En 1993 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina consideró por primera vez la educación de los niños con alta inteligencia, y en 1998 se creó el acuerdo Marco para la Educación Especial que extienden las competencias de la Dirección de Escuelas

Especiales a la temática del niño con altas capacidades. En este país se han desarrollado dos tipos de estrategias para esta población: la aceleración y el enriquecimiento.

En 1994, en Colombia se promulgó la Ley 115, dentro del Título III: Modalidades de atención educativa a poblaciones, donde se estableció de forma concreta y explícita la atención a los alumnos con capacidades excepcionales, y en 1996 el Decreto 2082 reglamentario de la Ley 115 reguló la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

En el caso de Chile, la Educación Especial es una modalidad diferenciada de la educación general, no se considera a los niños y jóvenes con talento como alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sin embargo, en el Decreto de Educación No. 220 se señaló que los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación deben promover la valoración de la diversidad, sin hacer más énfasis al respecto. La estrategia de enriquecimiento también es adoptada en este país, principalmente aplicada al desarrollo de talentos específicos, como el matemático, y que se gestiona bajo la tutela de programas especiales para talentos académicos.

En Venezuela, la intervención hacia las personas con necesidades especiales se comenzó bajo la protección del sector médico, como una iniciativa privada; fue en 1975 que se estableció una política específica de la modalidad de Educación Especial y en este mismo año se planteó la meta de un modelo de integración con la redacción del documento Conceptualización y Política de la Educación Especial en Venezuela. Fue así que el Ministerio de Educación enfatizó que la misión del docente era la de educar a un sujeto con particularidades (que pueden derivarse de sus limitaciones en algunos casos, y de su talento en otros), que la sociedad debe estimular y aprovechar. En este país se observa una amplia labor en el campo de la intervención con alumnos

sobresalientes, mediante programas educativos que buscan desarrollar la creatividad, la inteligencia en general, los talentos específicos y las habilidades generales.

Un país de Europa que ha tenido gran influencia en Latinoamérica y México, es España, donde la primera referencia legal hacia las necesidades educativas especiales para alumnos sobresalientes en el área intelectual, aparece en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (LGE). En el capítulo VII artículo 49.2 prescribe: Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos. En 1990 en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo se señaló: Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados. Entre las características de la atención que se da en este país, se encuentran un desarrollo de la enseñanza individualizada o en grupo, según sean las necesidades de los alumnos, y un planteamiento educativo con una variedad de métodos y técnicas, dirigido a proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan al alumno conseguir los fines educativos deseados. De esta manera, la Reforma del Sistema Educativo Español, destacó la eliminación de etiquetas diagnósticas en el ámbito escolar, porque resulta más adecuado hablar de las necesidades que el alumno tiene en su escolarización, lo cual supone un intento por definir los problemas como un producto de la interacción del alumno con el entorno. Así pues, permitió reflexionar acerca del tipo de escuela que se requiere para atender las necesidades especiales, es decir, una escuela que acoja a todos los alumnos con respeto hacia su diversidad y la realización de adaptaciones necesarias.

En el año 2000, durante el Foro Mundial sobre Educación efectuado en Dakar (Senegal), se realizó la evaluación de la “Educación para Todos” –acuerdo tomado en la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (UNESCO, 1990). En dicha evaluación muchos países

mostraron avances considerables, sin embargo, todavía existen más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria, la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias aún distan mucho de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades, por tal motivo se estableció como prioridad la reducción de la pobreza para que las desigualdades entre países no se acentúen más. Asimismo, se reiteró que la educación es un derecho humano fundamental, y como tal, es la clave del desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad de cada país, por lo que se reafirmó el compromiso de los gobiernos por efectuar acciones contundentes para el logro de los objetivos propuestos.

Algunos lineamientos internacionales como son La Conferencia Mundial de “Educación para Todos” (UNESCO, 1990), La Declaración de los Derechos Humanos de los Discapacitados (1991) y La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), entre otros, han dado el fundamento para generar cambios en el Sistema Educativo Nacional y en las leyes mexicanas para que el marco legal sea congruente y soporte las acciones dirigidas al cambio de modelos y paradigmas, así como de actitudes hacia la diversidad. La suscripción de México a dichos convenios internacionales para promover la integración educativa, originó que en la década de los años ochentas se realizara la estandarización de la escala de inteligencia de Weschler para nivel primaria, lo cual permitió identificar alumnos con cociente intelectual “muy superior” en el Distrito Federal, además de que promovió investigaciones acerca de la caracterización de la población infantil que presenta aptitudes sobresalientes (Betancourt, Valadez & Zavala, 2006). Posteriormente, la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) realizó la adaptación y estandarización de pruebas psicológicas para identificar a dicha población, que se distinguió por su creatividad, capacidad de análisis y solución de problemas, lo cual ayudó a que se reconociera la importancia de la Educación

Especial en este sector. Así, en 1982 entraron en funcionamiento las unidades CAS -Capacidades y Aptitudes Sobresalientes- (SEP, 2010) y en la Ley General de Educación (1993) se incluyó a la población con Aptitudes Sobresalientes dentro de las categorías de Educación Especial. En el artículo 41 se señaló que la Educación Especial es un derecho social y cultural, basado en la equidad y el reconocimiento de la diversidad, por lo que está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes, y atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género, para que así puedan cubrir sus necesidades específicas de aprendizaje y desarrollar al máximo su potencial. Con ello, la SEP (2009) creó los servicios escolarizados, de apoyo y orientación conocidos como CAM (Centros de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), CRIE (Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa), y UOP (Unidades de Orientación al Público).

Posteriormente en el año 2002, el Programa Nacional de Educación 2001–2006 vuelve a retomar el concepto, con el diseño de los lineamientos que dieron como resultado la creación de la “Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” (SEP, 2006). En el 2003, se inició el Proyecto de Investigación e Innovación: un modelo de intervención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes. Dicho proyecto se desarrolló en 13 estados de la República Mexicana y en el ciclo escolar 2006-2007 se planteó su instrumentación como programa en todo el país. Con ello se pretendía obtener como resultado que la comunidad educativa y la sociedad en general se sensibilizaran e informaran respecto a quiénes son estos alumnos, además de la actualización del personal docente de Educación Especial a fin de proporcionar a los alumnos una respuesta educativa pertinente. Esta experiencia se retomó en las políticas del Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) en el que se planteó

elevar la calidad educativa, que atienda e impulse las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo.

De acuerdo con los lineamientos generales del Programa Nacional para niñas, niños y jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos (SEP, 2006, Pág. 59) se señaló que:

Los niños con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad.

Para el 2008, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación, con el propósito de impulsar la calidad educativa a través del modelo de gestión y la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2010). Otro cambio importante con respecto a la legislación aparece en 2009, con las reformas y modificaciones al Art. 41 realizado por el gobierno, en donde se explicita que la autoridad educativa federal establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios para la identificación y atención educativa dirigida a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (Diario Oficial de la Federación, 2009).

En México han surgido distintas propuestas de atención y programas dirigidos a la población con aptitudes sobresalientes, entre los que se encuentran el CONACYT y la Academia

Mexicana de la Ciencia, quienes ofertan becas y veranos científicos. En el norte del país surge el Apoyo a Sobresalientes en Sinaloa (ASES) como una asociación de iniciativa social para ofrecer atención a esta población, cuya visión es construir un entorno de desarrollo para propiciar nuevas generaciones de profesionistas que tengan un perfil competitivo a nivel internacional, para así impulsar el desarrollo político, económico y social en el estado y en el país. Asimismo, en 1997 se constituye la Asociación Mexicana Para el Apoyo a Sobresalientes, A.C. (AMEXPAS), la cual es una organización civil cuyo objetivo es agrupar a personas nacionales o extranjeras interesadas en apoyar a los niños y jóvenes con aptitudes y capacidades superiores; desde su detección y diagnóstico, hasta el fomento y desarrollo de su área sobresaliente, incluyendo el proceso de formación de su personalidad, sana y armónica, en el entorno familiar y social.

También se encuentra el Programa Adopte un Talento (PAUTA) que es un proyecto nacional que se desarrolla en los estados de Chiapas y Michoacán, así como en el D.F., impulsado y apoyado por la Academia Mexicana de la Ciencia A.C., el CONACYT y la UNAM, el cual está implementado en varias escuelas públicas de educación básica en Michoacán, en colaboración con la Fundación Enseñanza y Divulgación de la Ciencia e Investigación Científica del Estado de Michoacán, y la Secretaría de Educación en el Estado. Dicha iniciativa busca la identificación de estudiantes talentosos en el área de las ciencias para brindarles apoyo y seguimiento académico, reconoce que es necesario impulsar la formación científica de niños y jóvenes a través de talleres de ciencia que permitan la identificación y el desarrollo de su talento, lo que más tarde permitirá apoyar la formación científica en nuestro país, a través del establecimiento de vínculos directos con la comunidad científica y con el sistema educativo. PAUTA proporciona herramientas y apoyos teórico-metodológicos además de promover en los grupos en donde trabaja, circunstancias favorables al fomento del saber científico y tecnológico, a través de talleres de

formación y actualización en ciencias con maestros. Por su parte, el Centro de Estudios e Investigación de Creatividad Aplicada (CEICREA) ubicado en Guadalajara Jalisco, ofrece servicios de orientación y enseñanza a niños, jóvenes, docentes y padres de familia. Todas estas iniciativas han ayudado al desarrollo del trabajo de intervención e investigación que se realiza en México hacia la población de aptitudes sobresalientes, sin embargo, aún siguen siendo trabajos aislados, por lo que se requiere también en el sector público continuar con la elaboración de propuestas de atención para esta población.

En lo que respecta a la capital del país, a través del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia se ha creado el Programa Niños Talento dirigido a los niños y jóvenes del D.F. entre las edades de 6 y 15 años, inscritos en escuelas públicas y con un promedio mínimo de 9.0. Este proyecto surge como una iniciativa del Gobierno del Distrito Federal, el cual tiene como propósito promover la equidad e igualdad de género en una convivencia sana y de crecimiento, en la que los niños y jóvenes reciban una mejor formación a través del desarrollo de sus habilidades culturales, científicas y deportivas. Dichos objetivos tienen un impacto positivo en la población, sin embargo, muestra deficiencia en el criterio de identificación utilizado, pues sólo toman en cuenta el promedio de calificaciones como indicador único, lo cual puede excluir a los alumnos que por un inadecuado contexto escolar (deficiente capacitación del docente, falta de modelos adecuados para detectar las aptitudes sobresalientes) pasan desapercibidos (Zavala, 2012).

Actualmente, los Servicios de Educación Especial y el interés por el estudio del Sobresaliente, vienen en creciente aumento en el panorama nacional e internacional, lo que ha permitido nuevas conceptualizaciones sobre inteligencia, creatividad y motivación, al mismo tiempo que ha sido fundamental para impulsar la investigación y el diseño de procesos de

evaluación cada vez más diversos y contextualizados a las características, intereses y necesidades de esta población. La SEP (2010) señaló que en México, la atención del sobresaliente cuenta con políticas y programas para el desarrollo del talento científico, tecnológico, artístico, motriz y social de los estudiantes, sin embargo, todavía quedan tareas pendientes en lo que respecta a los temas de cobertura, conceptualización y atención integral de esta población, los cuales es necesario analizar desde un sentido crítico, como estrategia para el diseño de propuestas de intervención cada vez más estimulantes del potencial individual.

Las iniciativas, los programas y las asociaciones civiles que han surgido y se han desarrollado en México para la atención de niños con aptitud sobresaliente, evidencian los esfuerzos que se han hecho por atender a esta población, lo cual ha hecho resaltar algunas necesidades. Entre ellas, un sistema de identificación preciso, lineamientos nacionales para la organización de dichos programas, así como apoyo del gobierno en la distribución de recursos económicos y humanos.

Los alumnos con aptitudes sobresalientes que asisten a las instituciones del sistema educativo nacional, tienen requerimientos específicos que deben ser atendidos de acuerdo a sus necesidades. Por lo que la oportuna identificación e intervención permitirá potencializar sus cualidades, circunstancia que contribuye a formar personas con la capacidad de aportar y enriquecer la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura de nuestro país. Sin embargo, no existe una propuesta de intervención sistemática ni una filosofía unánime en la atención educativa que requieren. Hay experiencias diversas, desde una gestión pública hasta instituciones y proyectos privados, en algunos casos la atención al sobresaliente se realiza con apego a un marco teórico determinado, aunque en general las intervenciones son distintas, la mayoría se han centrado en el enriquecimiento, ya sea enfocado en el desarrollo de la creatividad o en los talentos académicos

y matemáticos. Por su parte, Zavala (2012) consideró fundamental definir los conceptos asociados a esta población, con la finalidad de dar elementos que permitan a los profesionales mejorar su labor. Es por ello que a continuación se profundizará en los principales modelos de explicación de las aptitudes sobresalientes, pues son éstos los que guían los procesos de identificación y atención.

Identificación de las aptitudes sobresalientes

Valadez (2006) señaló que todo proceso de intervención psicoeducativa a niños sobresalientes, debería iniciar con la identificación y evaluación de los mismos, ya que sólo de esta manera se podrá establecer una respuesta educativa eficaz. Asimismo, afirmó que este proceso debe ser un procedimiento que brinde al cien por ciento de los alumnos, la posibilidad de ser detectados.

De acuerdo con Sánchez (2003) la palabra identificación hace referencia al hecho de encontrar una muestra o a la selección de un determinado grupo de individuos, para establecer las pautas educativas que estimulen sus capacidades. Castejón, Prieto y Rojo (1997) recomendaron que la detección debe basarse en un modelo flexible que contemple diferentes vías, que tomen en cuenta tanto lo cuantitativo como lo cualitativo, y que en sus primeros momentos los puntos de corte de los instrumentos utilizados no sean muy elevados, pues aún cuando los alumnos pueden destacar en su desempeño escolar, es posible que también presenten necesidades educativas especiales. Esto se debe principalmente a varias razones, como pueden ser: que no reciban los recursos y apoyos necesarios para cubrir sus necesidades educativas específicas, que el enfoque educativo asumido en la escuela no tome en cuenta la atención educativa a esta población dentro de su proyecto escolar, o que la planeación del docente no atienda en sus actividades diarias, las inquietudes, intereses y el perfil de aprendizaje de los alumnos con aptitudes sobresalientes. La consecuencia es que los alumnos que presentan estas características, pueden no desarrollar su potencial sobresaliente como podrían hacerlo, y llegar a manifestar un rendimiento escolar muy por debajo de sus posibilidades (SEP, 2012). En este sentido, es común que un estudiante con aptitudes sobresalientes que recibe una enseñanza basada en contenidos que ya domina, se aburra o muestre desinterés o falta de motivación por continuar aprendiendo. Por ejemplo, si es un alumno con aptitudes creativas y/o artísticas, pero

el trabajo cotidiano no le brinda oportunidades de experimentación en las que pueda expresar y comunicar sus emociones e ideas, es muy posible que pierda todo interés, lo que se puede manifestar de diferentes maneras en el salón de clases, ya sea a través de conductas negativas para todo el grupo, que distraigan a los compañeros y anulen su deseo por participar y concentrarse.

Asimismo, uno de los principales problemas que enfrentan los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes, es la serie de mitos que existen en torno a su personalidad, desarrollo y necesidades específicas. Por ello, es sumamente importante la participación de los padres y madres de familia, con la finalidad de que identifiquen estas creencias erróneas, puedan erradicarlas de su contexto y así estar en posibilidades de apoyar a sus hijos de la mejor manera posible (López, 2009).

Existe una gran cantidad de mitos (SEP, 2006) sobre las aptitudes sobresalientes, ideas que no obstante ser erróneas, crean estereotipos que podrían influir en la identificación de estos alumnos. Por ejemplo, muchas personas creen que estos niños o jóvenes tienen serias dificultades para relacionarse socialmente, ya que sólo les interesa destacar, o porque generalmente son soberbios y petulantes; hay quienes afirman que deben destacar en todas o en múltiples áreas del conocimiento para considerarse sobresalientes; otras más creen que el éxito académico o económico les está garantizado por el simple hecho de ser excepcionales; también se cree que sus aptitudes son atendidas en el ámbito familiar, que tienen una buena conducta, no son problemáticos, o no requieren ayuda porque ya son inteligentes. Del mismo modo se ha llegado a pensar que dichas capacidades se tienen toda la vida, ya que de lo contrario, simplemente no se tendrían; sin embargo, hoy se asegura que es posible desarrollarlas sólo bajo ciertas condiciones (Renzulli, 1978).

También se ha generalizado la idea de que esta población suele tener un gran gusto por la escuela y nunca tiene problemas en ella, se piensa que son maduros y capaces de destacar en todas las áreas, casi siempre sin recibir ayuda, y que obtiene buenas calificaciones. De tal forma que se tiene la idea de que agruparlos en clases especiales, por ser un tipo elitista de educación, los vuelve soberbios y petulantes, mientras que por el contrario, trabajar con niños de su misma capacidad representa un mejor estímulo (López, 2002). Además, las clases especiales fomentan la participación en actividades atléticas, dramáticas y artísticas, así como el espíritu de colaboración y de iniciativa personal (Sánchez, 2003). En este sentido, De Zubiría (2002) señaló que cuando las condiciones educativas son inadecuadas, los alumnos sobresalientes tienden a la desadaptación, al bajo rendimiento y a la deserción escolar.

Whitmore (1986) indicó que cuando las condiciones y la calidad educativa son inadecuadas, los sobresalientes tienden a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad y a desertar de sus estudios. Asimismo, pueden sentirse desmotivados por la escuela; lo cual los lleva al bajo rendimiento, al que se le puede sumar el abandono pedagógico, y entonces, es posible que pasen a formar parte de los niños con problemas de adaptación escolar y comportamiento antisocial. De ahí la importancia de que estos alumnos sean evaluados para identificar sus necesidades y dar respuesta a las mismas.

Autores como Botias, Higuera y Sánchez (2002) resaltaron la importancia de la atención a los niños con aptitudes sobresalientes, pues afirmaron que las habilidades que presentan no son permanentes y de no estimularse podrían perderse; además, la existencia de estos niños que a la vez presentan bajo rendimiento académico, contradice la idea de que esta población requiere el mínimo de apoyo docente; es por ello que estos alumnos necesitan ser detectados y atendidos tempranamente, para encaminar y desarrollar sus potencialidades, evitar problemas y desajustes

que deriven en deserción escolar, bajo rendimiento escolar, conductas disruptivas y otros problemas de comportamiento. Al respecto, Zacatelco y Acle (2009) señalaron la necesidad de generar estrategias de atención educativa para esta población, debido a que se corre el riesgo de que el potencial latente no se desarrolle, especialmente en las zonas rurales o marginadas donde la carencia de recursos, coloca una barrera para que sus habilidades se favorezcan.

Uno de los criterios de identificación más importantes, es que se contemplen todas las posibles variables de la aptitud sobresaliente. Es decir, se requiere de un enfoque multidimensional para realizar un diagnóstico adecuado (Benito, Renzulli & Alonso, 2003). Estos criterios se encuentran en diversos procedimientos, los cuales se pueden clasificar en informales y formales, individuales y colectivos, cualitativos y cuantitativos, entre otros (Silva & Ortiz, 1989; Castanedo, 1998).

Dentro de los procedimientos informales se incluyen todos los informes, nominaciones o autoinformes del alumno; los más comunes son realizados por los maestros, quienes se encuentran en estrecho contacto con el niño y por tanto, conocen sus habilidades, sobre todo las relacionadas con lo académico. Asimismo, los padres son especialmente valiosos en el aporte de información acerca de las capacidades de sus hijos, ya que conviven más en situaciones no académicas y poseen conocimiento respecto a situaciones difíciles de observar en el aula. En lo que se refiere a los datos biográficos del desarrollo del niño, son obtenidos por medio de entrevistas y cuestionarios con padres y profesores.

Para Clark (2008) la opinión del profesor posee gran valor, debido a que tiene datos privilegiados sobre las habilidades y estilos de aprendizaje de los niños, además interactúa por largos períodos en actividades académicas y mantiene una relación didáctica que le permite observar los cambios ocurridos en el desarrollo y aprendizaje del alumno, por lo tanto, es

importante considerarlo como una fuente de indagación. Por su parte, Benito (2003) consideró que la participación de los padres es muy útil debido a que proporcionan datos acerca de las conductas, gustos e intereses de sus hijos en relación con los distintos períodos del desarrollo. Así pues, la información que brindan los padres y los docentes ayuda a reconocer las conductas que son indicadores de aptitud sobresaliente, muchas de ellas se asemejan a las de los niños que se encuentran en el promedio, sin embargo, el grado y la intensidad en que se presentan hacen la diferencia.

En lo que respecta a los procedimientos formales se incluyen pruebas estandarizadas que evalúan diferentes aspectos (Kirk & Gallagher, 1989):

- **Intelectuales.** Las pruebas más recomendadas son las Escalas Wechsler y el Test de Matrices Progresivas de Raven, las cuales evalúan tanto repertorios básicos de conducta para el aprendizaje escolar, como son la capacidad de atención, observación, memoria, imitación, contacto ocular y seguimiento de instrucciones; como funciones adquisitivas integradoras tales como el procesamiento de la información, percepción, memoria visual, abstracciones, razonamiento, comprensión y vocabulario.
- **Creatividad.** La Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance es la más utilizada, pues a través de ésta se pueden observar formas originales de resolver problemas, por medio de soluciones insospechadas, gran imaginación, fantasía, así como apertura a la experiencia y receptividad a lo nuevo.
- **Socio-emocionales y personales.** Se incluyen la valoración de habilidades sociales, autoconcepto, autoestima y compromiso con la tarea.

Así pues, en la identificación y evaluación de los alumnos sobresalientes es necesario que los instrumentos sean combinados, es decir, utilizar tanto los formales como los informales

(Arco & Fernández, 2004), puesto que al diversificar las evaluaciones se brinda la posibilidad de indagar a través de un mayor número de recursos las habilidades, capacidades, motivaciones e intereses del individuo. Además, dicha combinación de instrumentos permite ampliar las posibilidades de los niños de ser seleccionados. De acuerdo con Gargiulo (2003) entender las características de los niños sobresalientes puede ayudar tanto a los padres como a los docentes a conocer las conductas que permiten reconocer a esta población. Para ello es necesario que la identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes se fundamente en una definición que facilite la manera de evaluarlos y diagnosticarlos, sin embargo, existe una gran cantidad de modelos y términos, lo que dificulta su atención educativa, por lo que se considera pertinente mencionar los antecedentes que permitieron la concepción actual del sobresaliente.

Definición de la aptitud sobresaliente

Existen indicios que señalan que ya en el año 2200 a. C., los chinos destacaban la importancia que tenía la atención a los sobresalientes dentro de su sociedad, pues se sabe que desarrollaron un sistema de evaluación para detectar a los niños que prometían ser más competitivos y capaces. Por otro lado, en la Grecia antigua también se favoreció la atención a los niños que contaban con mayores capacidades, quienes eran considerados personas superiores; por tal motivo, Platón clasificó a los ciudadanos en tres diferentes clases: artesanos, guerreros y gobernantes, mientras que para los romanos, la educación superior estaba limitada exclusivamente a los hombres, pero si alguna mujer destacaba intelectualmente, recibía la oportunidad de hacer estudios superiores (Colangelo & Davis, 2003).

En Europa, durante la Edad Media, las personas admiradas por sus habilidades excepcionales también eran temidas, ya que se les consideraba poseedoras de poderes

sobrenaturales. Durante el Renacimiento (1300 – 1600 d. C.) se reconoció la importancia de aquellas personas que destacaban por sus cualidades y se recompensó al sobresaliente creativo con riquezas y honores (López, 2008). A finales del siglo XVI, se escribió la obra Examen de Ingenios de Huarte de San Juan, la cual cobró gran importancia debido a que en ella se recomendaba la detección oportuna de los niños sobresalientes y se sugería una orientación adecuada en el proceso para elegir una profesión que ofreciera mayores posibilidades de desarrollo. Posteriormente, durante el siglo XVIII, en plena Revolución Francesa, se solicitó que la educación de los niños más capaces –independientemente de la clase social a la que pertenecieran- fuera incluida en los programas de la Reforma de la instrucción pública (López, 2008).

En 1869 Francis Galton (considerado el padre de las pruebas psicológicas debido a que las introdujo por primera vez como técnicas para evaluar las diferencias individuales mediante un análisis estadístico) realizó el primer intento por definir al sobresaliente (1883; citado en Alonso et al., 2006), para lo cual empleó el término de genio y lo definió como una persona que debido a sus excepcionales capacidades en inteligencia y creatividad ha producido una obra importante para la cultura en la que vive, asimismo, realizó un análisis biográfico sobre diferentes personas con las características mencionadas, lo que lo llevó a sugerir que esta capacidad se presenta dentro de las mismas familias, por lo que dio un papel importante a la herencia genética. Un poco más tarde, en 1905 Alfred Binet desarrolló un instrumento de evaluación para detectar problemas de aprendizaje en los niños con quienes trabajaba, la cual se convirtió en una de las pruebas más conocidas para medir el llamado cociente intelectual (CI).

Posteriormente, Terman (1925; citado en Sánchez, 2003) lo adaptó a la realidad estadounidense y publicó por primera vez en la Universidad de Standford, una nueva versión de

lo que se conocería desde ese momento como la Prueba de Inteligencia Standford-Binet. De esta forma, Terman utilizó el concepto de superdotado y lo definió como aquél alumno que presenta un nivel de crecimiento intelectual superior en una amplia gama de capacidades, y que aprenden con facilidad los contenidos de cualquier área o materia, lo cual dejó una huella en la nueva concepción del sobredotado y relegó la visión que hasta entonces se tuvo del llamado “genio”.

Más adelante, a mediados del siglo XX, destacó la labor de J. P. Guilford, quien en 1950 cuando era presidente de la Asociación Americana de Psicología, dictó una conferencia titulada “Creatividad”, en la que invitó al estudio de ésta como uno de los principales aspectos que se atribuyen a los sobresalientes, además de la inteligencia (López, 2008). A partir de las propuestas sobre la creatividad desarrolladas por Guilford en los años 50’s, y más tarde –en los 70’s- por Torrance (1977), se dio la pauta para incorporar un nuevo factor en la identificación del sobresaliente. Posteriormente, en el informe Marland (1972; citado en Benito, 2000) se amplió la definición del sobresaliente, pues incluyó una mayor variedad de habilidades a considerar, al mismo tiempo que le faltó incluir los factores motivacionales; sin embargo, influyó en diferentes naciones para que ampliaran las oportunidades de atención a los estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Al respecto, autores como López (2008) y García, Gil, Ortiz, Pablo y Lázaro (1986) plantearon que a través de los años, según la cultura y los avances en el campo de la psicología, se han desarrollado diferentes propuestas para la conceptualización de personas con un aprendizaje excepcional (ver Tabla 1).

Tabla 1

Definición de distintos conceptos utilizados para referirse a personas con un aprendizaje excepcional (López, 2008; Valadez, Betancourt y Zavala, 2006; García, 2004)

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Genio	Persona que tiene un CI superior a 180 y que realizan aportaciones creativas que se reconocen de forma universal. Son individuos eminentes que transforman el campo del saber, disciplinas o dominios.
Superdotado	Quien tiene un CI superior a 130, con una buena capacidad creativa y una motivación intrínseca por el aprendizaje en un grado suficiente para destacar entre sus iguales.
Talentoso	Hace referencia a la persona que muestra una aptitud muy destacada en una materia determinada, se pueden clasificar como intelectual, creativo, científico, social, motriz o artístico.
Prodigio	Quien realiza una actividad fuera de lo común para su edad, con la perfección que presenta una persona adulta. Desarrollan productos que llaman la atención en un campo específico (memoria, lenguaje, ritmo).
Precoz	Sujeto que tiene un desarrollo temprano inusual para su edad en una determinada área como el lenguaje, memoria, motricidad y social.
Sobresaliente	Aquél que domina un campo específico de la actividad humana, es persistente, perseverante, muestra un profundo interés por ella y los resultados de su actividad son originales e innovadores; se considera que estas características siempre se encuentran presentes, aunque no lo hacen en la misma proporción.

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

De acuerdo con Zavala (2012), Chávez, Zacatelco y Acle (2009) el término más utilizado es el de aptitudes sobresalientes, debido a que es flexible y amplio, pues hace referencia a

aquellos alumnos que son persistentes, perseverantes, originales, innovadores y dominan algún campo específico.

Si se analiza esta definición, se encuentra que las aptitudes son capacidades naturales de las personas, que se desarrollan como resultado de las diferentes experiencias que se tienen en la familia, la escuela o la comunidad; por ejemplo, algunos niños son hábiles en la resolución de juegos matemáticos, otros destacan en actividades que se relacionan con el uso del lenguaje, y unos tienen capacidad para solucionar conflictos entre sus compañeros, aun cuando no han tenido formación en dichas áreas. Por otro lado, el grupo social y educativo al que pertenecen es el punto de referencia para la detección de los niños con aptitudes sobresalientes, porque permite valorar el grado en que sobresalen en relación a sus compañeros, y en cuanto a los campos del quehacer humano, se hace referencia a las distintas áreas en que pueden desarrollarse las personas y se definen a continuación (SEP, 2006):

- Científico-tecnológico. Es un campo en el que se incluyen las áreas lógico-matemáticas (física, química, biología y geografía, entre otras) cuyo dominio se considera complejo o simple, según la cantidad de habilidades o aptitudes que presenten.
- Humanístico-social. Contempla las áreas de las ciencias sociales y se refiere a aspectos como el estudio de la cultura (ideales, valores, religión, creencias, tradiciones), los acontecimientos y los problemas sociales, entre otros.
- Artístico. Incluye la expresión (posibilidad de manifestar de forma personal las experiencias, lo que uno piensa y siente) y la apreciación (relacionada con el desarrollo de la mirada y de la escucha, integrando capacidades perceptuales y reflexivas como la sensibilidad y la emotividad) de las siguientes disciplinas: música, danza, artes visuales

(dibujo, pintura, escultura, grabado, fotografía y video) y teatro. Analiza la manifestación del gusto, de la sensibilidad, de la destreza en la expresión de estos lenguajes.

- De acción motriz. Comprende las diferentes formas de la actividad física, como el juego y el deporte, que se relacionan con la adquisición de patrones básicos del movimiento o movimientos naturales; por ejemplo, andar, correr, brincar, arrastrarse, rodarse, jalar, empujar, etc., con la mejora de las habilidades y la integración de las cualidades físicas que propician un mejor desarrollo.

En el presente trabajo se utilizará el concepto de sobresaliente, debido a que se considera el más apropiado, ya que denota un continuo que puede surgir en tiempo y actividades diferentes, además de que pone énfasis en las habilidades específicas en las que el sujeto sobresale (Renzulli, 1986) por lo que ofrece mayores posibilidades para que un elevado número de personas puedan ser identificadas de acuerdo a sus habilidades y desarrollar sus potencialidades en los diversos campos del quehacer humano. Autores como Mönks y Van Boxtel (1992), Valadez (1999), Renzulli (2001), López (2002), Botías, Higuera y Sánchez (2002), Alonso y Benito (2004), Pérez (2006), Valadez, Betancourt y Zavala (2006), han escrito acerca de las características cognitivas, motivacionales, afectivas y sociales de los niños con aptitudes sobresalientes, con la finalidad de destacar los aspectos diferenciadores de sus capacidades en las distintas áreas del desarrollo, las cuales se describen en la Tabla 2.

Tabla 2

Características observadas en alumnos sobresalientes de acuerdo al área de desarrollo

CARACTERÍSTICAS COGNOSCITIVAS
<p>Elevada habilidad intelectual. Generalmente obtienen puntuaciones muy elevadas. La inteligencia académica o general suele manifestarse en una capacidad importante en la manipulación de abstracciones, razonamiento, comprensión de significados, entre otros.</p> <p>Rapidez para aprender. Son niños que aprenden con una instrucción mínima o en poco tiempo, además suelen ser autodidactas y aprender por ellos mismos, algunos por ejemplo aprenden a leer solos, otros aprenden a usar aparatos electrónicos por ellos mismos, etc. Típicamente son los alumnos que parecen distraídos o que no hacen caso al profesor y sin embargo, cuando se les pregunta sobre el tema, ya lo saben.</p> <p>Vocabulario. El desarrollo precoz del lenguaje y excelente vocabulario, se evalúa a través de cuestionarios, observación y pruebas psicométricas.</p> <p>Desarrollo motor. Se evalúan las aptitudes físicas, las cuales pueden tener un desarrollo precoz.</p> <p>Elevada creatividad. Generalmente es elevada; también se observa a través de sus productos como cuentos, dibujos, juegos, o mediante el interés por elementos nuevos, extraños y misteriosos de su ambiente. Presentan formas originales de resolver problemas, proponiendo en muchas ocasiones soluciones insospechadas, teniendo gran imaginación y fantasía. Muestran apertura a la experiencia, receptividad a lo nuevo y diferente de sí mismo y de los demás. Presentan curiosidad, especulación, espíritu aventurero y “juguetero”.</p> <p>Imaginación. Son niños muy imaginativos, les gusta crear sus propias historias y aventuras, pintan, dibujan, modelan, construyen, o tocan algún instrumento musical (o varios).</p> <p>Curiosidad. Se interesan por lo que les rodea, preguntan por el origen de las cosas, muestran deseos de aprender desde los dos años de edad.</p>
CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES
<p>Elevado compromiso con la tarea. Son niños que preguntan mucho y cuando no les satisface la respuesta que les dan los adultos siguen investigando por su cuenta. Les gusta leer mucho, buscan en enciclopedias, les gustan los documentales de ciencia en la televisión, hacen sus propios experimentos, juegan a ser doctores, científicos, inventores, etc. En este sentido, no sólo les interesa saber, por ejemplo, que un control remoto hace que haga que funcione el televisor, sino que además abren el control remoto para ver cómo es por dentro e intentar saber cómo funciona.</p> <p>Autoconcepto. Ligado con la imagen que los individuos tienen de sí mismos. Hace referencia a las actitudes, sentimientos y conocimientos que la persona tiene de sus propias habilidades.</p> <p>Emocionalmente estables y autosuficientes.</p>
CARACTERÍSTICAS AFECTIVAS Y SOCIALES
<p>Disincronía. Presentan disincronía entre su edad mental y su edad emocional. Son niños cuya madurez mental no corresponde con su edad corporal, piensan y/o sienten de una forma que no corresponde con su edad física. Sus intereses primordiales no son los de sus compañeros de su misma edad por lo que buscan amigos de mayor edad con los cuales compartir sus intereses y visión del mundo.</p> <p>Elevada energía. Son niños con mucha energía por lo que no se pueden estar quietos demasiado tiempo (se aburren fácilmente) son muy observadores y tratan de explorarlo todo por lo que son difíciles de controlar. Pueden hacer varias cosas a la vez, comer, leer y escuchar música al mismo tiempo o ver la televisión y estudiar. Les gustan mucho las actividades complicadas.</p> <p>Madurez temprana. Son niños cuyo comportamiento muestra una madurez con respecto a sus demás compañeros de la misma edad. Su forma de actuar lo hace buscar gente mayor y puede tener diálogos inteligentes con los adultos sobre cuestiones religiosas, políticas o sociales. Tienen interés por temas filosóficos y morales. Pueden ser más responsables sobre su comportamiento que otros de sus compañeros: hacer la tarea porque entienden la responsabilidad de hacerla, estudiar por su cuenta, etc.</p> <p>Decisiones rotundas. Son niños tenaces, persistentes e incluso a veces tercos cuando quieren conseguir lo que quieren, hay que ayudar a enfocar esa capacidad para algo positivo para su vida personal, familiar e incluso social y global.</p> <p>Gusto por los retos. Les gustan los retos, las misiones imposibles y son muy constantes en su esfuerzo por lograr ser el mejor en algo y cuando no lo logran intentan serlo en varias cosas.</p> <p>Hipersensibilidad. Son niños con gran sensibilidad por lo que suelen ser muy compasivos con el dolor ajeno, no sólo de seres humanos sino también de animales, sin embargo, en ambientes hostiles desarrollan como protección la timidez y variantes del autismo. Son niños que suelen ser muy estéticos y se preocupan por la belleza en el mundo y sufren por las injusticias que ocurren en el mundo.</p> <p>Perfeccionistas. Son niños que tienden a ser muy perfeccionistas en lo que hacen y cuando ven que no lo pueden hacer como quieren se enojan. Por ejemplo, pueden estar aprendiendo a tocar la guitarra y si no les sale una pieza musical están practicando hasta que la logran tocar como ellos querían tocarla.</p> <p>Alto sentido del humor. Tienen un humor elaborado, suelen usar sarcasmo e ironía.</p> <p>Elevada autoestima.</p>

Autores como López, 2008; Valadez, Betancourt y Zavala, 2006; García, 2004 destacaron que los alumnos sobresalientes no presentan todas las características antes descritas al mismo tiempo, pero sí representan las principales pautas de identificación, las cuales los hacen diferentes a los niños con un desempeño promedio. De esta manera, la dimensión cognitiva da relevancia al papel que juegan los conocimientos previos y los estilos de aprendizaje, mientras que las variables motivacionales son importantes en las expectativas del alumno, sus intereses y su sentimiento de logro académico (Boekaerts, 1996). Es decir, los alumnos con aptitudes sobresalientes son un grupo heterogéneo que requiere ser atendido de acuerdo con sus necesidades educativas.

Existen diversas propuestas teóricas que han tratado de explicar la concepción del sobresaliente, así como sus características, en este sentido Mönks (1999) y Benavides, Blanco, Castro y Maz (2004) plantearon que éstas se agrupan en cuatro modelos: los orientados a las capacidades, los cognoscitivos, los orientados al logro y los socioculturales, mismos que se exponen a continuación.

Modelos de explicación de las aptitudes sobresalientes

¿Qué significa sobresaliente? o ¿quiénes deben ser considerados alumnos sobresalientes?

Actualmente, existen distintas propuestas teóricas que han abordado la concepción del sobresaliente, así como sus características. En este sentido, Jiménez y Artiles (2004) han manifestado que los modelos son un instrumento científico de búsqueda que reproducen de forma simplificada la realidad, cumplen funciones heurísticas, descriptivas o explicativas, además de que sus resultados se pueden hipotetizar y contribuyen a una mejor conceptualización.

Modelos orientados a las capacidades

En el transcurso de la historia han existido diversos esfuerzos por definir al sobresaliente, el interés y la investigación crecieron firmemente estimulados por factores como el desarrollo de la prueba de Inteligencia de Binet en 1905, la publicación de la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet en 1916, y las actitudes políticas y escritos de personalidades como Thomas Jefferson (Morris & Blatt, 1989). También han destacado las aportaciones de Terman (1925; citado en Valadez, Betancourt & Zavala, 2006) quien fue el representante más destacado del Modelo de las Capacidades, y quien popularizó el concepto de Cociente Intelectual (CI) al realizar en 1921 un estudio longitudinal (que duró 35 años) en un grupo de 1500 alumnos entre 12 y 14 años de edad, con el objetivo de analizar las características de los niños con alto cociente intelectual, comprobar la estabilidad del talento individual y demostrar la estrecha relación entre inteligencia y logros académico-profesionales. Así pues, para Terman el superdotado era aquel sujeto con un CI superior a 140; consideró que la inteligencia estaba determinada genéticamente y era relativamente estable en el tiempo. Sin embargo, casi al final de su vida admitió que las variables

no cognitivas de la personalidad, como son los intereses y el entorno social juegan un papel preponderante en el rendimiento (Valadez, Betancourt & Zavala, 2006).

En general, el determinismo biológico de esta orientación, conceptualizó a los sobresalientes como personas con una mejor herencia y medio ambiente, superioridad física (estatura, peso, desarrollo óseo, maduración) respecto a los de su misma edad, nivel de intereses más elevado, mayor éxito académico y social, así como un CI superior. De esta forma, las aptitudes fueron vistas como un don innato, como una disposición natural a ser hábil en determinadas áreas (Prieto, 1997).

Estas conceptualizaciones tienen el mérito de ser las pioneras en el campo del estudio de las aptitudes sobresalientes, pues a partir de ellas surgieron modelos y explicaciones con el objetivo de superar las limitaciones y tomar en cuenta más factores que también influyen en el desarrollo de un individuo, como son los cognitivos, emocionales, sociales, culturales y motivacionales.

Modelos orientados hacia los componentes cognoscitivos

Estos modelos se fundamentan en los principios de la psicología cognitiva, que tratan de identificar qué procesos y estrategias cognitivas se ponen en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior, con ello se detectan los procesos de elaboración y gestión de la información que suelen utilizar las personas sobresalientes, desde su punto de vista, no interesa tanto el resultado como el camino para conseguirlo (Zavala, 2012). Es decir, en esta orientación se incluyen dos factores: por un lado, la necesidad de dar importancia al proceso que se lleva a cabo en una tarea y no solo al producto y, por otro lado, tener presente el contexto en el que se aplica.

Los modelos cognitivos han descrito cualitativamente los procesos en la elaboración de la información, como es el caso de Robert Sternberg (1985; citado en Valadez, Betancourt & Zavala, 2006) que en su Teoría Triárquica de la Inteligencia, parte de la idea de que la inteligencia funciona en estrecha y compleja relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo. En dicha propuesta, explica las relaciones del individuo con su entorno con base en tres subteorías: la componencial que expone la relación entre la inteligencia y el mundo interno del individuo; la experiencial que atiende la relación entre la inteligencia y la experiencia; y la contextual que explica la relación entre la inteligencia y el mundo externo del individuo.

- a. Subteoría componencial. Habla acerca de los mecanismos de procesamiento de la información que se utilizan para realizar conductas inteligentes (metacomponentes, componentes de ejecución y adquisición, retención y transferencia del conocimiento). Las personas con aptitudes sobresalientes se caracterizan por una elevada interacción entre las distintas clases de componentes.
- b. Subteoría experiencial. Hace referencia a dos características del desarrollo, la primera es la capacidad de enfrentarse a situaciones novedosas, y la segunda es la capacidad para automatizar la información, lo que supone una interiorización.
- c. Subteoría contextual. Se refiere a la operación de un conjunto de funciones de adaptación, selección y configuración del medio que realiza el individuo con el fin de lograr la mejor adaptación posible a su ambiente.

Así pues, la teoría de Sternberg (2011) ha permitido comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de sujetos sobresalientes y, ha mostrado la complejidad

de las diversas manifestaciones de la cognición humana, las que señaló como inteligencia analítica, creativa y práctica y, que los caracterizó de la siguiente forma:

1. Alumnos sobresalientes analíticos. Se caracterizan por su elevada capacidad de planificación, así como altas puntuaciones en los test y buenas calificaciones académicas.
2. Alumnos sobresalientes creativos. Son intuitivos, introspectivos y creativos, se destacan por la elaboración de planteamientos novedosos y reformular problemas, son capaces de integrar la información y hacer síntesis.
3. Alumnos sobresalientes prácticos. Se destacan por su elevada capacidad analítica en situaciones de la vida real.

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

Robert Sternberg y Zhang (1995) realizaron otro aporte a este modelo con su Teoría Pentagonal Implícita, en la que señalaron que un individuo sobresaliente debe reunir al menos cinco criterios: 1) De excelencia: predominio superior en algún campo o conjunto de dimensiones en comparación con sus compañeros; 2) De rareza: alto nivel de ejecución en algún aspecto excepcional o poco común con respecto a sus iguales; 3) De productividad: capacidad superior en el trabajo de algún campo específico; 4) De demostrabilidad: esta sobredotación tiene que poder demostrarse a través de pruebas válidas y fiables; y 5) De valor: además de manifestar un rendimiento superior, esa capacidad debe ser reconocida y valorada por los demás y por la sociedad. Posteriormente, Sternberg, en 2005, aportó el modelo WISC como guía para identificar a los sujetos sobresalientes, que se concreta en cuatro partes:

1° W de wisdom, «sabiduría». Significa el atributo más alto en la excelencia. Es decir, aplicar la inteligencia y creatividad de la manera más adecuada, para obtener un buen balance emocional a todos los niveles: interpersonal, intrapersonal y extrapersonal.

2° I de «inteligencia». Entendida como la capacidad de aprendizaje y adaptación.

3° S de «síntesis». Es la unión de todos los factores, la habilidad de aplicar todas las variables en una sola respuesta.

4° C de «creatividad». La aplicación de la inteligencia para ofrecer y crear nuevas y diferentes ideas para solucionar problemas o responder de modo diferente a la tarea.

Por lo anterior, es posible afirmar que las definiciones de sobresaliente que se han desarrollado desde esta teoría, se relacionan con los procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades, en los que se destaca la importancia de la intuición (insight), la respuesta a lo nuevo (solución de problemas) y la adquisición de conocimientos. Es decir, estos modelos ofrecen información acerca de los mecanismos del funcionamiento intelectual que distinguen a las personas talentosas de las que no lo son, pero tiene la limitación de que los estudios aún se desarrollan a nivel laboratorio y en actividades experimentales, por ello, existen limitaciones al aislar los procesos cognoscitivos de la realidad donde se producen, y aunque esto es necesario para estudiar un fenómeno, resulta necesario integrar los resultados a enfoques holísticos que permitan sustentar su validez en ambientes escolares (Valadez, Betancourt & Zavala, 2012).

Modelos orientados al logro

Estos modelos proponen que para que una persona sea considerada como sobresaliente, se requieren, además de una inteligencia superior, otros factores como la creatividad y la motivación. La teoría que más destaca es la de los Tres Anillos de Renzulli (1978), en la cual

establece tres variables complejas, que pueden aparecer más o menos relacionadas: la inteligencia como capacidad intelectual superior a la media, la creatividad y el compromiso o motivación con la tarea (ver figura 1). Según el autor, la inteligencia por sí misma es un factor múltiple y no unitario, por lo que no es suficiente para explicar las altas capacidades. Asimismo, ninguno de los tres componentes (de manera individual y aislada) define este concepto, pues los tres son igual de importantes. Los niños que manifiestan una interacción entre estos tres factores, requieren una gran variedad de oportunidades y servicios educativos, que habitualmente no ofrecen los programas de enseñanza regular (Renzulli, 1981).



Figura 1. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli.

Desde la Teoría de los Tres Anillos (Renzulli, 2000) los alumnos con aptitud sobresaliente se caracterizan porque poseen y/o desarrollan un conjunto de características que son capaces de aplicar con éxito a distintos ámbitos de la vida. Renzulli criticó las posturas orientadas a las capacidades por la naturaleza no equiparable de las categorías, la falta de atención hacia los factores motivacionales, la carencia de guías para la implementación y el gran énfasis en los puntajes extremadamente altos en las pruebas de inteligencia. También promovió la idea de erradicar el uso exclusivo de los test de rendimiento intelectual como principal criterio para la identificación de niños sobresalientes. Para Valadez, Betancourt y Zavala (2006), el impacto de las ideas de este autor se condensa en tres aspectos:

- Enfatiza que la interacción dinámica de estos factores (elevado potencial intelectual, alta creatividad y compromiso con la tarea) posibilita el desarrollo de conductas sobresalientes.
- Alberga la posibilidad de que la categoría del sobresaliente sea potencial y no necesariamente sea comprobable en un momento determinado, puesto que surge y se manifiesta en diferentes momentos y circunstancias.
- Sus conceptos en relación con el sobresaliente, especialmente su definición, se desarrollan desde una perspectiva educativa ampliamente vinculada con la práctica y con una mayor flexibilidad en los procesos de selección.

Renzulli (1994) definió a la capacidad sobresaliente como:

El comportamiento que refleja una interacción entre tres conjuntos básicos de características humanas, los cuales son habilidades específicas por encima del promedio general, niveles superiores de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad. Los individuos capaces de desarrollar el comportamiento sobresaliente son aquellos que poseen o que son capaces de adquirir este conjunto de características y aplicarlas a cualquier área de valor en el desempeño humano. Asimismo, en cada una de las dimensiones del talento propuestas por éste, aparece un conjunto de componentes que se describen a continuación.

Habilidades por encima del promedio

Habilidad general. Capacidad para procesar información, integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones, así como a desarrollar un

pensamiento abstracto. Se trata de habilidades que pueden medirse normalmente mediante pruebas de aptitud general o de inteligencia.

Habilidad específica. Consiste en la adquisición de conocimientos, patrones o habilidades para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida; representan la manera en que los seres humanos se expresan en situaciones de la vida real (Betancourt, et al., 2006).

Compromiso con la tarea

Renzulli (1986) afirmó que es una refinada forma de motivación, es la energía que ayuda a mantener el interés en una tarea en particular, y es el componente que tiene mayor influencia en el éxito. En este sentido, Zacatelco (2005) lo definió como el alto grado de dedicación y persistencia en el logro de objetivos o metas que se han marcado de manera individual, un compromiso que el propio sujeto se propone cumplir a partir de la motivación que tiene para abordar un área específica de ejecución. A continuación se señalan algunos indicadores propuestos por dichos autores:

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

- Apertura a la crítica externa y de uno mismo, desarrollo del sentido estético, calidad y excelencia en el trabajo propio y en el de otros.

Creatividad

Torrance (1974) definió la creatividad como: El proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis; de examinar, comprobar, modificar y perfeccionar dichas hipótesis; y comunicar los resultados. Asimismo, señaló cinco indicadores del pensamiento creativo:

- a) **Fluidez.** Habilidad para generar un número elevado de ideas en un área determinada, a través de estímulos verbales o gráficos.
- b) **Flexibilidad.** Habilidad para producir diferentes ideas desde distintos enfoques del pensamiento y en diferentes áreas, además de utilizar varias estrategias para la resolución de problemas.
- c) **Originalidad.** Habilidad para producir respuestas y soluciones novedosas, poco convencionales e inusuales.
- d) **Elaboración.** Habilidad para agregar detalles a una respuesta determinada.

No todos los rasgos tienen que estar presentes al mismo nivel en un individuo o situación para producir el despliegue de conductas propias del talento. De ahí que se hace énfasis en la interacción entre los grupos para lo cual se requiere de una amplia variedad de oportunidades y servicios educativos dentro de los programas institucionales (Renzulli, 1994; 2005), asimismo planteó que la inteligencia es un factor necesario pero no determinante, por ello indicó que el

sujeto debe estar ubicado por encima del percentil 75 como mínimo para hablar de un alto desempeño según su teoría. También consideró importante otros elementos para el desarrollo de la excelencia, tales como los del orden afectivo, motivacional, creativos y volitivos que hacen distinciones entre la capacidad potencial y la consolidada. Del mismo modo, señaló seis factores de la personalidad y el ambiente que intervienen en la aptitud sobresaliente, y que son potencialmente críticos para el surgimiento de ésta: 1) Optimismo, 2) Valor físico, moral y psicológico, 3) Pasión por un tema o disciplina, 4) Sensibilidad hacia temas humanos, 5) Energía mental y/o física, 6) Visión y sentido del destino (Renzulli, Sytsme & Berman, 2003).

Betancourt et al. (2006) comentaron que estos modelos son una propuesta de trabajo que integra varios elementos importantes que no habían sido considerados en la categoría de las aptitudes sobresalientes, es por ello que han permitido brindar la oportunidad de ser identificados y captar a una mayor población. Posteriormente, otros autores realizaron aportaciones a estos modelos, que explican la influencia de los factores ambientales para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes.

Modelos Socioculturales

Los modelos socioculturales señalan que la cultura y la sociedad del momento establecen lo que se considera talento especial en dicha situación, además añaden el contexto social y familiar como favorecedores, o no, del correcto y adecuado desenvolvimiento del sujeto sobresaliente. En estos se ha afirmado que la aptitud sobresaliente sólo puede desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Es decir, tomaron en cuenta el impacto tanto del microambiente: familia, escuela y comunidad, como del macroambiente: status

económico, orientación política y valores culturales dominantes. Entre los representantes de esta postura se encuentran Gardner (2001), Mönks (1992), Tannebaum (1997) y Gagné (1993).

En 1992 Mönks revisó la teoría de los tres anillos de Renzulli desde una perspectiva social y cultural, y propuso el Modelo Triádico de la Sobredotación (ver figura 2), en el que introduce tres nuevos factores: la familia, la escuela y los compañeros, que interactúan con los propuestos por Renzulli: inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea. Este autor sostuvo que la emergencia del talento depende esencialmente del ambiente social de apoyo, de la comprensión y la estimulación adecuada de padres y profesores, pues cada niño tiene una personalidad única y necesita una educación y formación personalizada e individualizada.

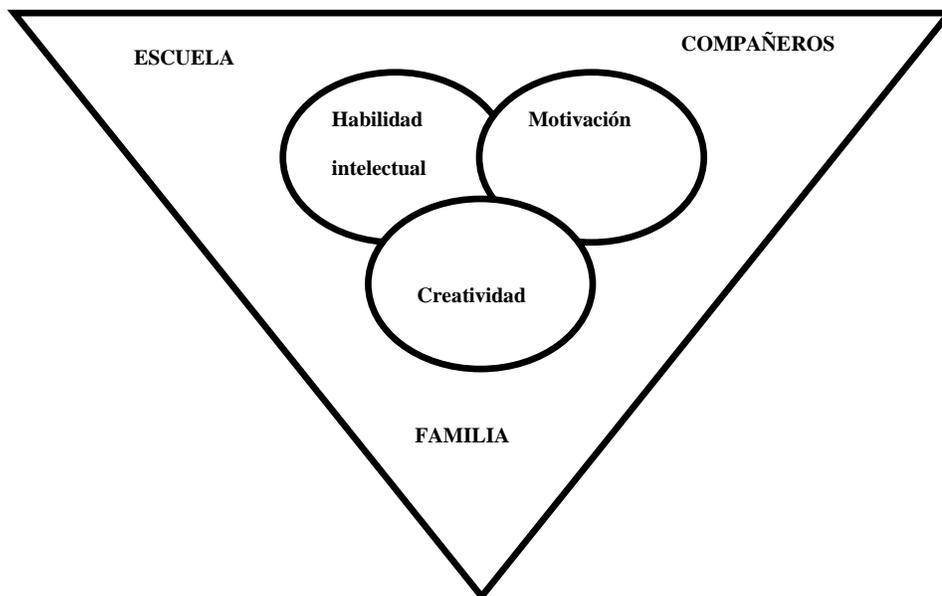


Figura 2. Modelo de Interdependencia Triádica (Mönks, 1992)

Por su lado, Tannebaum (1997) define la aptitud sobresaliente como el potencial de los niños para lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética. Así pues,

propuso su Modelo Psicosocial de Filigrana donde consideró que la aptitud sobresaliente no sólo debe ser definida a través de las capacidades de un sujeto, sino también por los atributos personales auxiliares, junto con experiencias enriquecedoras y oportunidades que la vida ofrezca. Los elementos clave de la teoría de Tannenbaum son la importancia que concede al contexto sociocultural, la dificultad de predecir un rendimiento alto de los adultos a partir de la niñez y la diversidad de factores individuales y culturales que contribuyen a la valoración o estimación de la aptitud sobresaliente. Al respecto, señaló que el rendimiento superior se ve influido por cinco factores determinantes (véase figura 3):

1. Capacidad general, considerada como «factor g». Se refiere al nivel intelectual que posee un sujeto, medido a través del CI que ofrecen las pruebas estandarizadas.
2. Aptitudes específicas excepcionales. Son las habilidades especiales que poseen los niños en distintas áreas.
3. Facilitadores no intelectivos. Son aspectos personales tales como habilidades sociales, motivación, autoconcepto, necesidad de logro.
4. Ambiente estimulante o influyente. Se refiere a factores del contexto cultural, social, escolar o familiar que promueven el desarrollo del sujeto.
5. Fortuna o suerte en épocas cruciales de la vida. Hace referencia a las oportunidades que la suerte ofrece a las personas para desarrollar sus habilidades y alcanzar sus metas con éxito.

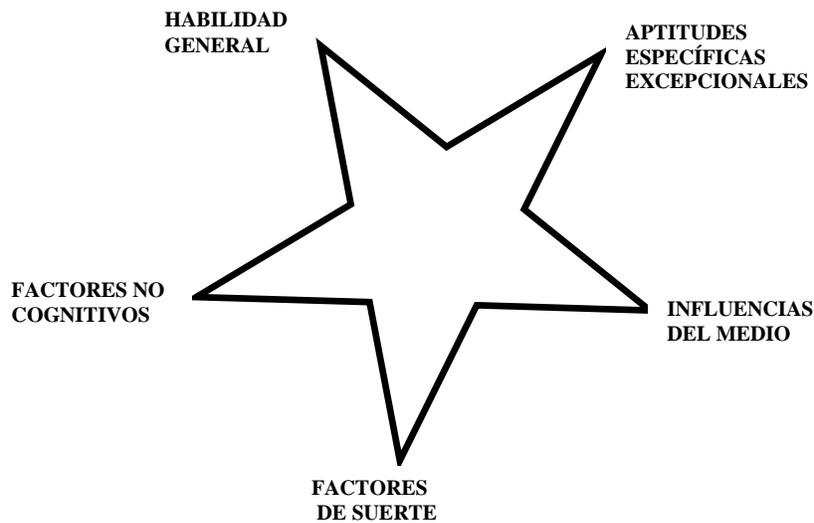


Figura 3. Modelo de la Estrella (Tannenbaum, 1986)

La idea principal sobre la que gira dicho modelo es que se tiene que dar una coordinación perfecta entre el talento específico de la persona, un ambiente social favorable que le permita desarrollarlo y la capacidad de la sociedad para valorar ese talento determinado, ya que ni en todas las épocas, ni en todas las sociedades se han considerado con igual importancia las distintas realizaciones excepcionales. Para este autor, es la sociedad y su cultura las que determinan la valía de un producto, así como la capacidad de un individuo para elaborar productos novedosos, y la que facilita o dificulta su realización.

Por su parte, Gagné (1993) desarrolló un modelo diferencial donde afirma que las aptitudes sobresalientes pueden transformarse en talento (el primero para referirse a las capacidades naturales o aptitudes, y el segundo para capacidades desarrolladas o destrezas), gracias a la acción de múltiples factores a los que denominó catalizadores del rendimiento, los cuales son impactos positivos o negativos de índole intrapersonal o ambiental. Asimismo,

consideró que la suerte es otro factor que interviene en dicha transformación. Este autor define la aptitud sobresaliente como una competencia que está por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana (intelectual, creativa, socioafectiva, sensoriomotora), y al talento como un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana como el académico, artístico, tecnológico, social, atlético, deportivo, negocios, etc. (véase figura 4).

De este modo, podemos observar que las aptitudes sobresalientes, según el modelo, se vinculan con una dimensión más genética de las capacidades, mientras que el talento muestra una proyección de estas capacidades desplegadas sistemáticamente, asimismo se incluyen los catalizadores ambientales y personales. Otro aspecto del modelo es el papel que se asigna a la suerte por cómo puede afectar a dichos catalizadores. Así pues, la suerte es el modo de llamar a ese conjunto de circunstancias que se pueden dar o no en ciertos momentos de la vida de una persona, determinando caminos de crecimiento muy diversos. Asimismo, se resalta la importancia del proceso de desarrollo que junto con los catalizadores ambientales y personales harán que las capacidades naturales se proyecten o no en actividades productivas en los diferentes campos de la actividad humana (Gagné, 2005).

Este conjunto de enfoques tienen una importancia educativa decisiva, pues apelan a la urgencia de que la escuela se percate de la necesidad de intervenir con programas específicos de atención individualizada para los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Diferentes autores (Johnsen & Corn, 2003; Shea & Bauer, 1999) coincidieron en señalar la importancia de la detección desde que el niño se incorpora al sistema escolar, pues ello permite que sean canalizados a programas que les ayuden a potenciar sus habilidades. En este sentido, Blanco (2001) afirmó que los objetivos de la identificación temprana son, por un lado,

situar al niño en el entorno educativo que necesita, y por otro, ofrecer orientación a padres y educadores de estos niños. Por ello, a continuación se explican las estrategias educativas propuestas para la atención de esta población.

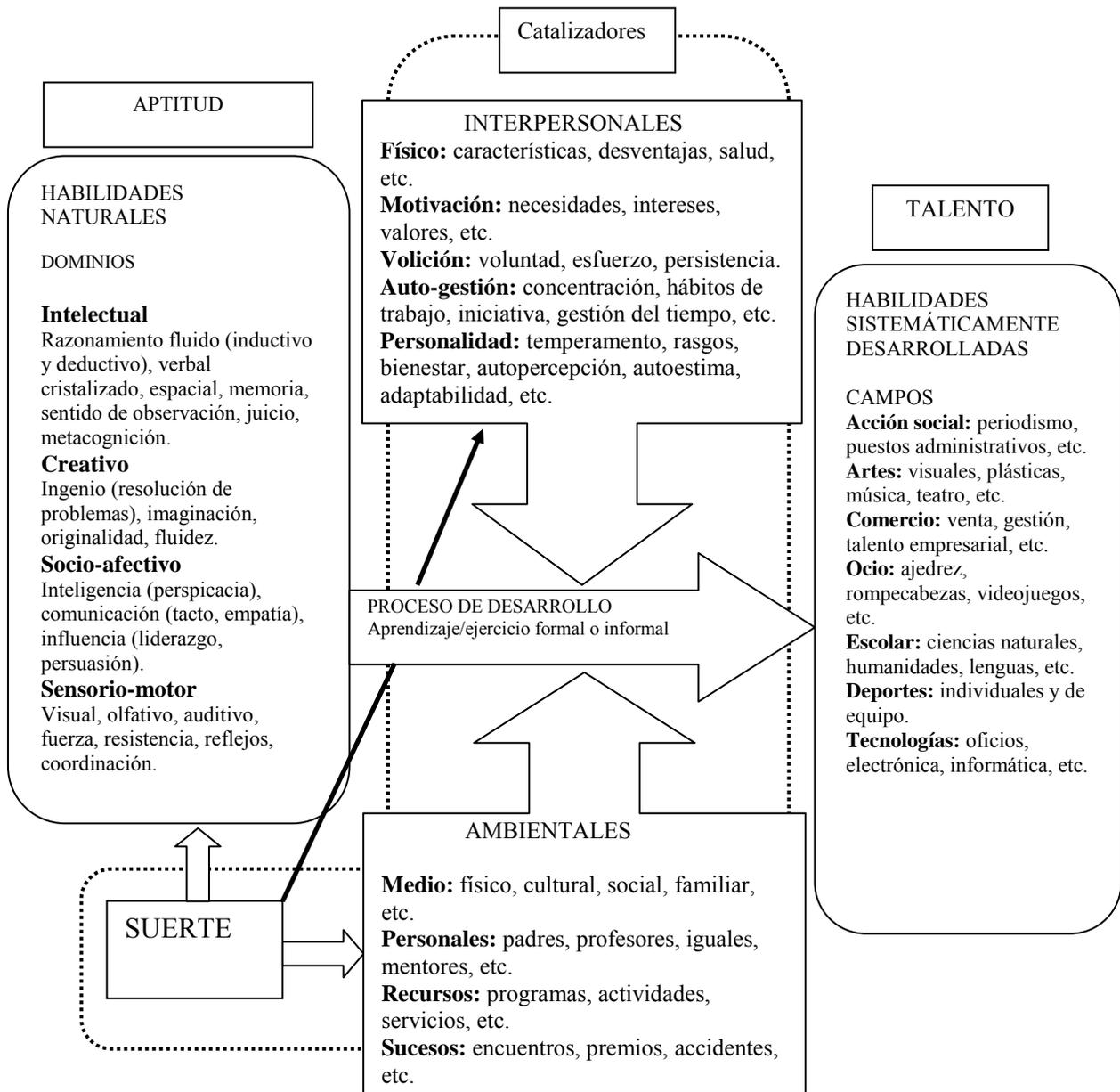


Figura 4. Modelo Diferencial de Gagné (2005)

Estrategias educativas de atención al sobresaliente

Autores como Alonso, Renzulli y Benito (2003), Pomar (2001) consideraron necesarios los programas especiales para los alumnos con aptitudes sobresalientes, debido a que la clase regular no siempre es un entorno con expectativas académicas pertinentes para esta población, entre otras razones, porque el profesor no puede emplear mucho tiempo para enriquecer y aumentar las fortalezas que presentan los alumnos, por ello es pertinente diseñar estrategias educativas en donde se consideren y atiendan las diferentes capacidades y habilidades para poder alcanzar un mejor desarrollo de su potencial.

El ámbito de aprendizaje de los programas para niños con aptitudes sobresalientes, requiere estar centrado en el estudiante, alentar la independencia, la apertura, la aceptación y la complejidad, y debe permitir una alta movilidad, debe proveer la estimulación de las destrezas de solución de problemas, el estudio de las ideas conceptualmente complejas, el desarrollo de productos relevantes y el estudio de los métodos utilizados en distintas disciplinas (Morris & Blatt, 1989). Por ello, los educadores deben establecer un ambiente que facilite el mejoramiento de sus habilidades de manera tal que los estudiantes logren los niveles que son capaces de alcanzar. Por tal motivo, se recomienda que la enseñanza de los procesos, o de cómo pensar, sea combinada con ideas importantes y de información; cuyo contenido debe ser tan rico y significativo como sea posible; los productos como resultados finales de la instrucción, pueden ser tangibles o intangibles, complejos o no; el ambiente necesita ser abierto más que cerrado; las reacciones de los maestros a las ideas y creaciones de los estudiantes deben ser de aceptación más que de juicio, lo cual no significa que se tengan que disminuir los estándares, sino que el maestro debe asegurarse de que las ideas son comprendidas antes de discutir las; el clima físico y

psicológico debe ser complejo más que simple, y el contexto de aprendizaje debería permitir una gran movilidad más que movimientos restringidos (Martín, 2004).

Con respecto a la enseñanza, Torrance (2008) revisó estudios en los cuales las fortalezas creativas de los niños fueron usadas en un intento para desarrollar sus debilidades creativas, por lo que indicaron que es posible desarrollar un área de debilidad de un niño a través de su fortaleza. Las habilidades creativas de los niños mejoraron y, para sorpresa de todos, también mejoró su rendimiento en matemáticas, deletreo y lectura. Así pues, cuando se considera la influencia penetrante que el autoconcepto puede tener sobre el aprendizaje y la motivación, parece razonable que el aprendizaje será más rápido en todas las áreas si el estudiante se está concentrando en algunas tareas que puede realizar bien.

Al respecto, Martín (2004) indicó que la intervención temprana proporciona experiencias enriquecedoras y favorece el desarrollo de habilidades que le permiten al alumno transferir sus conocimientos y realizar cada vez tareas más complejas. Asimismo, Renzulli (1986) señaló seis factores de personalidad y medio ambiente interconectados que ofrecen una visión mucho más amplia de la atención al alumnado sobresaliente, dichos factores son: optimismo, valor, pasión por un tema o disciplina, sensibilidad hacia temas humanos, energía física/mental y visión/sentido del destino. Posteriormente, Renzulli (2000) presentó tres estrategias educativas que se ofrecen al alumno con aptitud sobresaliente: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento que atienden la variabilidad de características de esta población.

Aceleración

Esta estrategia educativa se fundamenta en la idea de que el alumno puede aprender a un ritmo superior o más rápido en comparación con sus compañeros de la misma edad, fue diseñada para

que el alumno avance por el sistema educativo de forma flexible, lo que permite colocar al niño en un nivel curricular más adecuado para el desarrollo de sus capacidades. La aceleración da a los sobresalientes la oportunidad de trabajar con un mayor interés y motivación, además de que se da la apertura a la pronta terminación de los estudios. Sin embargo, es muy importante que se tenga en cuenta la adaptación social con el grupo de niños mayores que él, pues se puede generar rechazo y desadaptación, es decir, si la aceleración consiste en enseñar lo mismo, pero en un tiempo más rápido, puede producir, en algunas ocasiones, desajustes sociales y emocionales. Asimismo, la aceleración es el modelo más fácil de emplear y el método menos costoso, pues no se requiere personal especializado, ni recursos extraordinarios (Martín, 2004).

Sánchez (2003) señaló que para llevar a cabo la aceleración, se deben adoptar las siguientes medidas en las que el niño debe:

- Estar preparado psicológicamente para el cambio.
- Encontrarse maduro física y emocionalmente.
- No ha de ser acelerado en más de un año.
- Ha de ser realmente capaz realizar un trabajo escolar más avanzado.
- Sus profesores han de tener una actitud positiva ante la aceleración.

Al respecto, Blanco (2001) indicó que la aceleración no es la panacea para todos los estudiantes con aptitud sobresaliente, debido a que, por una parte es inefectivo para niños con talento diferente al académico, y por otra, aún con las bondades que presente esta estrategia de intervención, si no se realiza una valoración y selección cuidadosa, el desarrollo afectivo puede resultar alterado, puede generar confusión y repercutir en las relaciones escolares y familiares.

Agrupamiento

Esta estrategia tiene como finalidad ofrecer al alumno sobresaliente diferentes estructuras organizativas para el desarrollo curricular de acuerdo a sus capacidades. Estas formas de organización van desde la creación de colegios especiales hasta la formación de grupos que son educados en una clase especial en el centro escolar ordinario, donde se integran a los niños según sus características cognitivas, sus intereses, y habilidades. Sin embargo, es una forma de atención controvertida, pues por un lado, autores como Genovard (2006) y Castelló (1997) argumentaron que el agrupamiento proporciona programas adecuados a las necesidades educativas, además de que permite al niño entrar en contacto con otros estudiantes de características parecidas, por lo que se sienten más comprendidos y tienen la oportunidad de trabajar a su nivel, fomenta un alto grado de motivación y un máximo rendimiento, y los profesionales especialistas pueden ayudarles a desarrollar determinados procesos de aprendizaje para sus necesidades particulares. Por otro lado, Martín (2004) destacó los inconvenientes de agrupar como el elitismo y la conciencia de ser diferentes, se elimina el hecho de la integración educativa al acentuar las diferencias entre los factores intelectuales y sociales, se dificulta desarrollar la cooperación, además de que resulta costoso pues se requieren especialistas y recursos para realizar actividades fuera de la actividad escolar normal.

Enriquecimiento

El enriquecimiento se refiere al diseño de programas, proyectos y actividades específicas centradas en los intereses y aptitudes identificadas previamente en el alumno, proporciona oportunidades de aprendizaje escolar a los sobresalientes fuera del programa escolar normal pero no sustituye al currículum ordinario que el alumno desarrolla en el centro escolar. Dicha

estrategia trata de ampliar el horizonte del niño en contextos escolares, áulicos y extracurriculares, con la introducción de diversas áreas de estudio y puede desarrollarse en horario escolar, fines de semana o vacaciones. Sánchez (2003) afirmó que en un programa de enriquecimiento permite que el niño sea incorporado como uno más y no como un estereotipo, y que su capacidad se desarrolle eficazmente al ser aceptado por los demás, pueden expresar libremente ante sus compañeros su curiosidad por aprender, así como responder de forma creativa sin que se sientan rechazados por esta conducta. Además, propicia una enseñanza individualizada debido a que se estructura de acuerdo a las características de los alumnos y mediante la cual se favorecen sus habilidades, y su aplicación se da de manera simultánea al currículum escolar.

De acuerdo con Martín (2004) el enriquecimiento de los programas se centra en lo siguiente: a) en los contenidos curriculares, con modificaciones en la profundidad y extensión de las asignaturas; b) metodologías que promuevan las habilidades creativas y cognitivas; c) que el ambiente educativo y el contexto ofrezca una amplia gama de posibilidades de trabajo y de orientación en distintas áreas; d) en los recursos materiales y nuevas tecnologías utilizados para la enseñanza. Este autor, también señaló que el enriquecimiento se programa bajo tres dimensiones:

1. Contenido. Consiste en seleccionar una o más áreas para desarrollarlas con mayor profundidad y extensión, mediante diferentes formas como el nivel de abstracción, la complejidad, variedad y organización.
2. Producto. Permite que los alumnos la oportunidad de crear trabajos o proyectos que les resulten significativos.

3. Proceso. Permite enriquecer el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel, de acuerdo a las demandas cognitivas y creativas de los alumnos.

Las ventajas de esta estrategia es que se consideran los aspectos de desarrollo personal del niño, permite que el alumno marque sus pautas y ritmos de trabajo, aumenta la motivación y conocimientos del área a trabajar, se puede aplicar en los diferentes niveles escolares (primaria, secundaria y bachillerato), respeta sus intereses y estilos de aprendizaje y promueve una metodología de trabajo en pequeños grupos para promover la cooperación y el trabajo en equipo. (Sánchez, 2004; Renzulli & Reis, 1985).

El enriquecimiento propuesto por Renzulli (1997), ha recibido amplia aceptación a través de su Modelo Trídico de Enriquecimiento o Puerta Giratoria, el cual se basa en la noción de que los niños exhiben conductas con talento cuando realizan un proyecto particular o actividades en las que puedan demostrar sus habilidades cognitivas, creativas y socio-afectivas. Este modelo está compuesto por tres tipos de actividades:

- Enriquecimiento tipo I. Consiste en experiencias exploratorias de carácter general sobre temas que no se encuentran en el currículo ordinario.
- Enriquecimiento tipo II. Son actividades de entrenamiento para estimular el pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas y la comunicación (oral, visual y escrita).
- Enriquecimiento tipo III. Implica tareas de investigación individual o en pequeños grupos de problemas reales donde la meta es realizar una contribución creativa y desarrollar las habilidades de aprendizaje autónomo y la confianza en sí mismo.

La SEP (2006) indicó que para lograr el enriquecimiento con el propósito de atender las necesidades educativas del alumno sobresaliente, es indispensable crear un ambiente de respeto y colaboración, de confianza para el intercambio de experiencias y el desarrollo autónomo del

alumno, lo cual conlleva necesariamente a la utilización de nuevas técnicas y procedimientos de enseñanza, el uso variado de los materiales, la organización de distintas dinámicas de trabajo y recursos que los motiven. Al respecto, Betancourt y Valadez (2006) subrayaron que la manera en que se diseña el espacio de trabajo, influye en las habilidades, en los logros, en la participación de los equipos, oportunidades para la interacción social y los estados afectivos de los estudiantes.

Una de las características más comunes de los alumnos con aptitudes sobresalientes es que son personas sumamente creativas e imaginativas y por lo tanto, entre sus necesidades educativas principales se encuentra estimular y desarrollar su creatividad. Por esta razón, el enriquecimiento debe hacer uso de una metodología que estimule la imaginación, agilidad mental, originalidad, flexibilidad (Sánchez, 2000). En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (2006) indicó que la aptitud sobresaliente es compleja, ya que es el resultado de la interacción de diferentes capacidades entre las que destacan el razonamiento abstracto, la sensibilidad estética, la creatividad y las habilidades motrices. Además, la SEP (2009) señaló que las actividades artísticas brindan a los alumnos la oportunidad de desarrollar distintas formas de expresión y comunicación verbal, social, afectiva y psicomotriz (como teatro, danza, pintura); favorecen el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la actitud crítica.

Al respecto Rodríguez y Valdivieso (2008) señalaron que las artes constituyen una de las áreas fundamentales para la atención a los sobresalientes, debido a que la formación artística es una actividad esencialmente imaginaria, creadora y operativa, además de ofrecer el ambiente, los medios y los incentivos necesarios para lograr el enriquecimiento, el cual también debe promover una metodología de trabajo en pequeños grupos, donde el profesor procure que la interacción entre los miembros sea lo más estrecha y eficaz posible; desarrolle actitudes de respeto, participación y comprensión hacia los otros; enseñe a colaborar y cooperar en las tareas

tanto intra como intergrupalmente, y fomente la expresión de experiencias, sentimientos y pensamientos.

Es importante señalar que el enriquecimiento ofrece diversas alternativas de trabajo educativo que permiten fomentar la creatividad, la colaboración, las habilidades sociales y la expresión de sentimientos, asimismo, permite la utilización del arte para crear un clima y un espacio pleno de posibilidades artísticas, creativas y de cooperación. Por tal motivo, es la estrategia que se utilizará en el presente estudio.

Enriquecimiento de la creatividad

La creatividad es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos (Torrance, 1977), ésta implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo. La creatividad ha existido desde siempre, es una habilidad del ser humano y, por lo tanto, vinculada a su propia naturaleza, por lo que han surgido teóricos que desarrollaron trabajos y aportaciones alusivas a este concepto (Esquivias, 2004).

La influencia más importante sobre la concepción científica de la creatividad fue la investigación de J. P. Guilford (1959; citado en Morris & Blatt, 1989) y años más tarde la de Torrance (1977). Guilford (1977) propuso un Modelo de la Estructura del Intelecto complejo donde cada habilidad está relacionada con otras pero es diferente, sus factores se pueden clasificar en tres dimensiones: 1) Las operaciones o proceso a la que se somete la información, que puede ser de cinco clases: cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación; 2) Los contenidos o informaciones sobre los que se realizan estas operaciones, que se presentan en cuatro categorías: figurativo, simbólico, semántico y

conductual, y 3) Los productos resultantes de las operaciones, que se identifican en seis tipos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. Así pues, si se combinan estas tres dimensiones de todas las maneras posibles, el modelo de la estructura del intelecto genera un total de 150 factores (ver figura 4). Para este autor, cada habilidad humana es una intersección de tres dimensiones y puede ser identificada por las pruebas elegidas o construidas por él y sus asociados. Además de llamar la atención sobre los múltiples factores en la inteligencia, el trabajo de Guilford aportó un estímulo a la investigación sobre creatividad, lo cual ha tenido una influencia significativa en la concepción del sobresaliente. Asimismo, resaltó el hecho de que la mayoría de las medidas aceptadas de inteligencia evalúan sólo la mitad de estas habilidades, por lo que sus trabajos destacaron que no hay un solo puntaje de CI que pueda ser un índice de la inteligencia de un individuo, dado que existen, en realidad, diversas “inteligencias”.

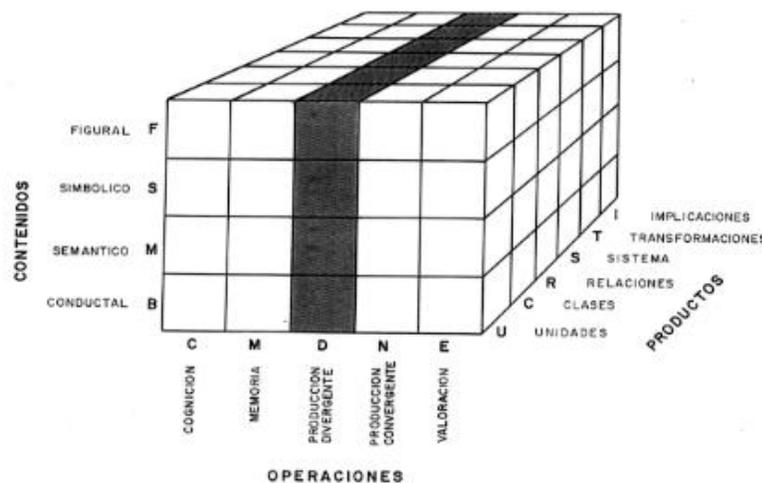


Figura 5. Modelo de la Estructura del Intelecto de Guilford

Torrance (2008) definió la creatividad como el proceso de volverse sensible a los problemas, deficiencia, huecos en el conocimiento, elementos perdidos y disarmonías, así como

a la identificación de la dificultad, a través de la investigación, la búsqueda de soluciones, la realización de conjeturas o hipótesis y posiblemente modificándolas y volviéndolas a probar; y finalmente comunicar los resultados. Su método de valoración del potencial creativo, especialmente las formas figurativas y verbales de su Test de Pensamiento Creativo mide la habilidad para generar nuevas ideas (fluidez), dar respuestas inusuales (originalidad), y representar una variedad de categorías (flexibilidad), así como la habilidad para embellecer las ideas (elaboración). Torrance (1977) se aboca a estudiar las causas del desarrollo de la creatividad en la infancia, especialmente en los ambientes educativos, analiza las causas que reprimen la creatividad y busca las características del niño creativo. En torno a lo anterior, concluye que los estos son vistos como ‘atípicos’, tanto por sus profesores como por sus compañeros de clase, por lo que generalmente, de una forma u otra los reprimen. En este sentido, realizó un estudio de tipo longitudinal, el cual duró 12 años, durante los cuales aplicó una prueba a 392 alumnos de nivel secundaria, con lo que logró demostrar que los niños creativos eran más exitosos profesionalmente y se desempeñaban en mejores trabajos.

Garaigordobil (2002) realizó un estudio con sujetos de 6 a 7 años, que tuvo por objetivo evaluar el impacto de un programa de arte en la creatividad verbal, gráfico-figurativa y en la conducta social con iguales en el aula. Empleó un diseño experimental con medidas pretest-postest y grupos de control, la muestra se constituyó con 135 sujetos de primer grado de Educación Primaria, 89 experimentales y 46 de control; la intervención se compuso de 21 sesiones de 90 minutos de duración, en las que se trabajaron tres lenguajes artísticos: visual, sonoro-musical y dramático. Antes y después de la intervención se administraron pruebas para medir la creatividad y la conducta social. Los resultados reportaron que el programa mejoró significativamente la creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad), la creatividad gráfica

(fluidez), y la conducta social (liderazgo, jovialidad, respeto-autocontrol, adaptación social). En este sentido, Corte (2010) señaló que el arte y la creatividad se encuentran estrechamente ligadas, pues la primera es una vía para estimular la segunda.

Wallace (1926-1930), abordó la creatividad aplicada a las actividades comerciales y estableció cuatro fases del proceso cognitivo que le involucra, que son: preparación, incubación, iluminación y verificación. Paralelamente, demostró en uno de sus estudios, que las vendedoras de una empresa clasificadas en el tercio superior de las ventas, obtuvieron una calificación más alta en las pruebas de habilidad creadora, que aquellas que no se consideraban buenas vendedoras. Por su parte, Sternberg (1985), llevó a cabo una investigación en la cual intentó determinar las teorías implícitas sobre la creatividad, la inteligencia y la sabiduría. Los participantes en este estudio eran personas populares y un grupo de físicos, filósofos, artistas y empresarios, de los cuales obtuvo su opinión acerca de la creatividad, para finalmente obtener ocho componentes que definen a una persona creativa: capaz de ver las cosas de manera nueva, integrado e intelectual, gusto estético e imaginación, habilidad para tomar decisiones, perspicacia (agudeza de percepción y comprensión), fuerza para el logro, curiosidad e intuición. En este sentido, Csikszentmihalyi (1998) señaló que las personas creativas son seres complejos, los cuales son: enérgicos y tranquilos, inteligentes e ingenuos, disciplinados e irresponsables, imaginativos y realistas, orgullosos pero humildes, rebeldes y conservadores, etc., por lo que afirmó que tienen una personalidad compleja, es decir, que tienen varias opciones de personalidad, de tal forma pueden ser extrovertidos o bien introvertidos, suelen ser muy tradicionales y al mismo tiempo muy rebeldes, por lo mismo les gusta cambiar lo establecido o bien no suelen estar de acuerdo con las normas debido a su manera divergente de ser.

Del mismo modo, autores como Prieto (1999), Benito (1999), Renzulli (1986) y Torrance (1977) afirmaron que la creatividad es un aspecto importante en los niños sobresalientes y si no es estimulada, puede perderse, por lo tanto, señalaron que promover la creatividad favorece las habilidades del pensamiento, la capacidad para establecer relaciones novedosas y para resolver problemas; así como desarrolla la imaginación y agudiza la intuición. Del mismo modo, Sánchez, Cantón y Sevilla (2012) señalaron que es indispensable en la formación del conocimiento humano, debido a que ayuda a promover nuevos estilos de aprendizaje y diversas soluciones a las situaciones problemáticas, además, indicó que representa una destreza susceptible de enseñarse.

Otros autores han resaltado el valor de la creatividad y su relación con las aptitudes sobresalientes. Así, Clark (1986) la consideró como la más alta expresión de las capacidades superiores. Guilford (1987) la estudió como un aspecto básico de la inteligencia humana. Sternberg (1988) reportó que los individuos sobresalientes son aquellos que hacen las mayores contribuciones a la sociedad, además de ser personas que se conocen a sí mismas y realizan descubrimientos que cambian su entorno. En esta misma línea, Renzulli (2000) la consideró como una de las variables más destacadas en la configuración de los sobresalientes. Para González (1993) implicó un continuo de realizaciones o aprendizajes que puede conseguir cualquier sujeto con instrucción y perseverancia. Mientras que Valqui (2009) afirmó que es la habilidad para cuestionar, romper límites, reconocer patrones, mirar de otro modo, realizar nuevas conexiones, asumir riesgos. En otras palabras, una persona creativa elabora productos nuevos, diferentes y útiles.

Por otro lado, Gardner (2001) señaló que la actividad creadora nace de la interacción de las relaciones del individuo con la familia, los compañeros, los rivales, los apoyos dentro del

ámbito, campo o disciplina en la cual se manifiesta. Es por ello que autores como Betancourt y Valadez (2005) y Benito (1999) han destacado la importancia de estimular y mantener la creatividad en niños sobresalientes mediante la aplicación de programas de enriquecimiento y con actividades de juego educativo, debido a que este tipo de intervención ayuda en gran medida a la estimulación de sus capacidades. En este sentido, Esquivias (2004) indicó que los ambientes generados por estrategias educativas facilitan la manifestación de la creatividad en sus educandos y funcionan mejor con un grupo cooperativo, donde se provea de libertad y respeto hacia las capacidades e intereses de los alumnos, así como de un clima democrático y cooperativo en las actividades académicas del aula.

Betancourt y Valadez (2005) y Garaigordobil (2004) afirmaron que si los estudiantes presentan fortalezas en la expresión verbal y gráfica, una de las alternativas para trabajar con este grupo de alumnos es el enriquecimiento de la creatividad, mediante juegos cooperativos y actividades artísticas. Asimismo, el ejercicio de escribir historias individual y grupalmente, así como crear hechos originales, favorece el aprendizaje de los niños porque permite ampliar su vocabulario, experiencias de socialización, habilidades de lenguaje escrito y oral, así como vigorizar su poder de expresión corporal (Moore, Ugarte & Urrutia, 1987; citados en Franco y Justo, 2008).

Por lo anterior, Monreal (2000) señaló que una de las actividades más sorprendentes en las que aparece la creatividad es el arte. Al respecto, Garaigordobil (2002) afirmó que arte y creatividad son términos que han llegado a considerarse casi sinónimos, pues las artes han sido vistas como una de las manifestaciones más genuinas del talento creativo. En este sentido, la autora reportó que las actividades artísticas de naturaleza plástica y dramática promueven la creatividad infantil.

Para Chacón (2005), la creatividad no requiere de un poder específico, sino que representa un aspecto de la inteligencia en general y a su vez involucra muchas capacidades humanas ordinarias, al mismo tiempo que un conocimiento experto y requiere de un gran número de destrezas psicológicas cotidianas, tales como observar, recordar y reconocer, cada una de las cuales involucra a su vez procesos interpretativos sutiles y estructuras mentales complejas. Romo (2007) definió la creatividad como una forma de pensar que lleva implícita siempre una querencia por algo, sea la música, la poesía o las matemáticas; que se nutre de un sólido e indeleble amor al trabajo: una motivación intrínseca que sustenta el trabajo extenuador, la perseverancia ante el fracaso, la independencia de juicio y hasta el desprecio a las tentaciones veleidosas del triunfo cuando llega. Esta autora adjudica una gran importancia a la edad infantil, como aquella en la que nacen estas características específicas que distinguen a las personalidades creativas, entre las cuales se cuenta la pasión, inagotable interés, curiosidad intelectual, perseverancia y convicción.

Csikzentmihalyi (1998) enfatizó la importancia de los ambientes estimulantes, tanto desde el nivel de macroentorno (contexto social, cultural e institucional) como desde el nivel del microentorno (familia y escuela), que permiten el desarrollo y la manifestación de características creativas. Por su parte, Sternberg y Lubart (1999) en su análisis del fenómeno de la creatividad, apuntan a la crítica de la sociedad contemporánea como una sociedad conformista, que no acepta de buena gana las cosas nuevas que rompen con la rutina acostumbrada o con los modos de proceder y pensar establecidos, además afirmaron que este fenómeno se observa tanto en el ámbito organizacional como educativo. Por ello, su principal crítica está dirigida a denunciar la resistencia muy difundida en el campo de la educación frente a las manifestaciones de la

conducta creativa y tendencia a valorar las muestras del pensamiento convergente, al igual que un apego excesivo a las mediciones de inteligencia.

De la Torre (2006) indicó que una enseñanza creativa busca favorecer al máximo las capacidades cognitivas de cada sujeto, pues aunque el dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, sí estimula el desarrollo de habilidades, como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. Es decir, la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras operaciones mentales, por lo que el mejoramiento de éstas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo.

Enriquecimiento a través del teatro

La corriente que fomenta las actividades artísticas en las escuelas no sólo ha procurado facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino también mejorar la calidad de la educación, en donde la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar es como medio para promover el desarrollo estético, socioemocional, sociocultural, cognoscitivo y el progreso escolar (Iwai, 2002).

Al incorporarse a esta corriente, en noviembre de 1999, con motivo de la 30ª reunión de la Conferencia General de la Organización, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) formuló un “Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela”. Asimismo, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, a través del documento ‘Hoja de Ruta para la Educación Artística’, se señaló que todos los seres humanos tienen un potencial creativo, además de que las artes nos proporcionan un entorno y una práctica en los que la persona que aprende

participa en experiencias, procesos y desarrollos creativos. Por lo que cuando un individuo en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. Finaliza diciendo que la educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo, porque hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe.

Para Ceballos (2005) las tareas primordiales de la educación artística consisten, precisamente, en desarrollar las capacidades sensoriales e intelectuales de los individuos. Ello se logra si, desde la más tierna infancia, se cultiva la enseñanza del lenguaje de los sentidos (visual, auditivo, corporal) y se comienza así el lento e inagotable proceso de fomentar la sensibilidad, la perspectiva crítica y el ingenio lúdico. El autor enfatiza que los resultados de una experiencia semejante estarán, tarde o temprano, a la vista: individuos creativos capaces de poseer un buen autoconcepto y, al mismo tiempo, una mejor facultad de comprensión, valoración y comunicación con sus semejantes y con el mundo que los circunda. Como señaló Corte (2010), el enriquecimiento con actividades artísticas permite a los niños generalizar las habilidades a otras asignaturas y a otras áreas de su vida, con una ejecución significativamente mejor en el resto de sus materias académicas.

Así pues, nos damos cuenta que el arte y la creatividad son experiencias fundamentales en el proceso educativo, como lo señalaron Renzulli y Reis (2003), Garaigordobil y Pérez (2001) ésta puede favorecerse a través del entrenamiento. Al respecto Garaigordobil (2002) ha indicado “El arte estimula la imaginación y el potencial creativo; contribuye a una adaptación más activa

que compensa las limitaciones de la realidad, permite ensayar nuevos roles y ampliar la experiencia humana más allá de lo cotidiano, favorece la flexibilidad de pensamiento, la superación de lo obvio, la búsqueda de soluciones nuevas y la toma de decisiones, ayuda a tolerar la ambigüedad y la incertidumbre, nos prepara para lo inusual y para diseñar respuestas apropiadas ante lo nuevo” (pp. 45). Asimismo, Vigotsky (2008) afirmó que el teatro es un método de enseñanza eficaz, pues representa una forma de expresión por medio del propio cuerpo que responde a la naturaleza motriz de la imaginación del niño.

En esta línea, autores como Corte (2010), Tejerina (2001) y Poveda (1995) afirmaron que el teatro es una plataforma y una estrategia educativa excepcional para fomentar la creatividad y el aprendizaje social en los niños, ya que permite la creación en varios campos, globaliza recursos lingüísticos, corporales y plásticos, ofrece oportunidades para ponerse de acuerdo, controlar los impulsos, expresar ideas y cooperar por medio del lenguaje y la expresión corporal, pues, el teatro que los niños realizan es significativo, pedagógica y artísticamente, al constituir un medio de expresión globalizador y de aprendizaje en muchos campos a la vez, capaz de favorecer el desarrollo máximo de las facultades individuales y de impulsar la capacidad crítica, la socialización y los procesos creativos.

En este sentido, Ríos (2004) definió las estrategias educativas como un conjunto de procedimientos, actividades, juegos, actitudes, oportunidades previamente planificadas para el logro de ciertos objetivos. Héller, Díaz y Castro (2005) señalaron que es importante crear un ambiente cómodo y estimulante, no sólo para el desarrollo intelectual del niño, sino para su crecimiento socio-afectivo. Asimismo, Alfaro (2006) manifestó que las estrategias son formas específicas de organizar los recursos (tiempo, pensamientos, habilidades, sentimientos, acciones, espacios) para obtener resultados consistentes al realizar un trabajo; indicó que éstas engloban al

método, las técnicas y los recursos empleados para facilitar la consecución de las metas de aprendizaje establecidas.

Torrance (1977) planteó que la mejor manera de desarrollar el pensamiento creativo en los niños es trabajar las operaciones emocionales y cognoscitivas al mismo tiempo. Además, deposita en la influencia ambiental prácticamente toda la responsabilidad del desarrollo o inhibición de la capacidad creadora; pugna por el fortalecimiento de la educación creativa como esperanza para lograr el aprovechamiento de las diferencias individuales en forma positiva. Al respecto, Dadamia (2001), afirmó que para desplegar la creatividad se deben utilizar formas de comunicación y expresión que no sean exclusivamente verbales. Los gestos del cuerpo y sus ademanes pueden ser útiles por lo que es importante conseguir el dominio de la expresión corporal, en consecuencia, resulta importante fomentar todos los ejercicios de aprendizaje sensorial.

En este sentido, Vygotski (2008) señaló la importancia educativa del teatro que hacen los niños, pues en él se encuentra la combinación de los más diversos tipos de arte infantil: decorativo-escenográfico, música y movimiento, diálogo y actuación, y concluye que el teatro es la forma más sincretizada de la creación infantil.

Desde una perspectiva etimológica, el concepto *teatro* proviene del latín *theatru(m)* y este del griego *théatron*, cuyo término está formado por el verbo *theásthai*, que significa “mirar u observar”, y del sufijo *tron*, que hace referencia a un “instrumento o lugar”. De esta manera el teatro significaría literalmente hablando, “un lugar para mirar y en el que se observa o contempla un hecho o una acción”.

Una de las creaciones infantiles más conocida son los juegos, los cuales a menudo toman la forma de teatro, donde el principal interés se encuentra en el proceso y no en el producto,

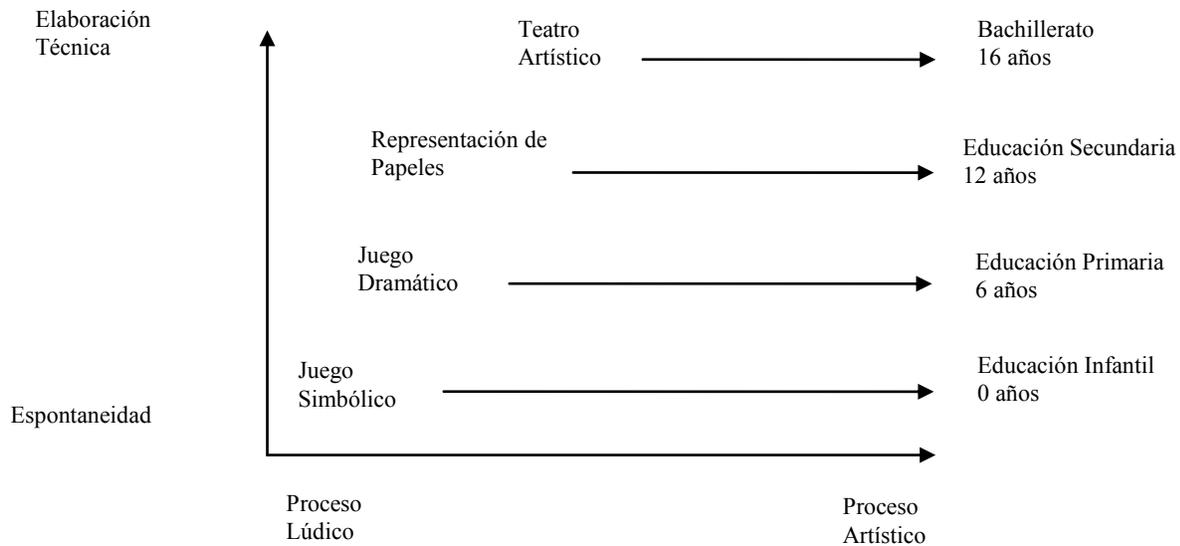
además de que el propio cuerpo es el instrumento de investigación creativa, medio de expresión y comunicación. El término más genérico para denominar este tipo de actividad es el de “juego dramático”, que también puede ser utilizado como sinónimo de dramatización, y su principal objetivo es la acción, en la búsqueda de la mejora de la comunicación y la potenciación de la creatividad; por medio de ellas, se busca que el niño desarrolle sus capacidades perceptivas y expresivas, con el fin de que encuentre y potencie la expresión de sí mismo en relación con los otros y con el mundo (Tejerina, 1995). Autores como Núñez y Navarro (2007) afirmaron que el teatro supone un auténtico medio de aprendizaje, por el que los niños exploran activamente diversas experiencias en diferentes casos. Así, la situación de juego que proporciona el teatro, promueve la estimulación, el interés, la concentración y la motivación, por lo que conduce de manera natural a la creatividad, debido a que su carácter lúdico obliga a emplear destrezas, tanto físicas como mentales, y procesos que les dan la oportunidad de ser creativos, a la vez que ayuda a los participantes a lograr una confianza en sí mismos y en sus capacidades.

En esta línea, el juego dramático es una forma concreta del juego infantil que requiere de una edad más avanzada que la del juego simbólico (Motos, 1996; Tejerina, 1995), en ella aparecen dos vectores: espontaneidad-elaboración técnica, que se refiere al grado de estructuración y libertad que una forma dramática posee. Aquí aparecerían desde actividades que se expresan con plena espontaneidad hasta aquellas otras que se encuentran sometidas a una serie de reglas fijas y muy estructuradas. El otro vector, el proceso lúdico-producto artístico, se refiere a la finalidad con la que se utilizan las diversas formas dramáticas, al tiempo que las relaciona con las etapas educativas: desde las lúdicas, cuyo fin es la mera diversión, hasta el producto artístico finalizado, elaborado para un objetivo comunicativo o estético. En una lectura vertical,

se pueden relacionar las edades en las que, aproximadamente, aparecen las condiciones adecuadas en el alumno para trabajar cada forma dramática (véase figura 6).

Existe una variedad de conceptos para referirse al hecho dramático, sin embargo, para efectos de este trabajo, se ha decidido utilizar el término teatro, debido a que permite englobar las diferentes características de juego y dramatización que se van alcanzando con el desarrollo cronológico de un individuo.

Figura 6. Evolución del proceso lúdico según la edad



Así pues, el teatro como una estrategia educativa permite que el niño se exprese de una manera espontánea y orgánica, entendiéndose por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo, coordinando con el tono de voz y el gesto (Motos, 1996). Abreu y García (2011) señalaron que el teatro como actividad artística desarrolla la concentración, la personalidad, la memoria, la disciplina y contribuye a fortalecer la autoestima; al mismo tiempo que propicia un ambiente adecuado para construir el aprendizaje con dinamismo, creatividad,

diversión, interacción grupal y solidaridad. Según Mateos (2006) el teatro es una estrategia privilegiada que desarrolla la creatividad, pues requiere de la elaboración de nuevas situaciones y respuestas utilizando recursos lingüísticos, corporales, emotivos, gestuales, musicales, etc.

La práctica dramática favorece la comunicación interpersonal e intergrupal, debido a que permite pensar en grupo sobre situaciones comunes, aumenta la capacidad de observación y escucha, y promueve la interacción entre todos los participantes, pues enriquece las habilidades sociales. Asimismo, para Martínez (2000) es una estrategia educativa y una enseñanza práctica, que persigue que el alumno descubra y recurra a todas sus posibilidades de expresión, a través de la utilización de variadas formas artísticas, tales como la expresión corporal y emotiva (movimientos y actuación), la voz (sonidos y palabras) y la plástica (formas y colores), y es justamente a partir de esta experimentación tangible y concreta que el participante logra aprender desde sus propias vivencias. Para Sánchez (2002), a través del teatro se desarrollan técnicas de enseñanza a partir de situaciones problematizadas y con fuerte carga lúdica, de manera tal que generen un trabajo afectivo en grupos operativos, que facilite situaciones de práctica de la creatividad individual y colectiva para motivar el aprendizaje de contenidos diversos y la captación intuitiva de habilidades sociales (asertividad, autoestima, tolerancia, cooperación y responsabilidad), mientras que Trozzo y Sampedro (2003) afirmaron que es en el juego teatral donde los alumnos ensayan diversas posibilidades y representan situaciones que les permitan comprender el punto de vista de los otros y tener que comprometerse con el rol que desempeñan.

Como señaló Beetlestone (2000), el teatro constituye un espacio desde el cual se puede fomentar la creatividad, pues en esencia desarrolla todas y cada una de las claves de ésta, a saber: la representación, la originalidad, la productividad, el pensamiento creativo o la resolución de conflictos, el aprendizaje creativo, y la vinculación afectiva con el medio. Asimismo, el hecho de

que el teatro requiera constantemente un trabajo en grupo aporta el aprendizaje cooperativo en la clase, desde el que aprender a trabajar con otros, respetando sus ideas y su propia forma de expresión, así la dramatización va generando un sentimiento de grupo creado por la interacción de sus componentes y una comprensión de que el trabajo creativo individual es siempre superado por el grupo (Motos y Navarro, 2003).

Laferrière (1993) señala una serie de principios intrínsecos a la dramatización en cuanto que son la base previa para improvisar y desarrollar habilidades sociales en el niño:

- Ser conscientes de la composición del grupo. Todos sus miembros tienen la misma importancia.
- Saber integrar las personas y los sucesos. No se podría imaginar el juego dramático sin una mezcla de lo personal y lo colectivo influyéndose mutuamente.
- Tener confianza en sí mismo y en los otros.
- Ser consciente del trabajo personal y del trabajo colectivo. Un buen trabajo personal es más enriquecedor si es canalizado en función del grupo.
- Tener capacidad de concentrarse en un rol o en una situación.
- Saber escuchar el entorno, las personas y las acciones. La escucha activa permite comprender mejor las cosas que la rutina nos impide conocer.

La dramatización es pues un instrumento pedagógico que fomenta y potencia en sus participantes valores y habilidades sociales, a partir de los juegos y la experimentación busca fundamentalmente proporcionar cauces para la expresión libre, desarrollar aptitudes en diferentes lenguajes e impulsar la creatividad así como diferentes medios de expresión, orales y escritos, como lo señalan diversos autores (Guil y Navarro, 2005; Tejerina, 2004; Ferrer et al., 2003; Motos, 1992).

Según Barret y Lafferrière (en: López, Jerez & Encabo, 2009) los objetivos de la dramatización desde una perspectiva artístico-creativa serían:

- Mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas, indispensables en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa.
- Avanzar en la expresión creativa (role-playing, inteligencias múltiples de Gardner, pensamiento divergente y global).
- Mejorar la competencia social, y por ende, la confianza en sí mismos.
- Desenvolverse en variedad de situaciones y contextos (reales y fantásticos) en los que nos sumerge.
- Activar la imaginación, eje indispensable en la formación del niño.

Asimismo, diversos autores han señalado los beneficios del teatro y su influencia a nivel cognitivo, emocional y afectivo en el alumnado:

1. De la Cruz, (1998) planteó que favorece el desarrollo de habilidades sociales, las cuales son aquellos comportamientos que le proporcionarán al estudiante un apoyo psicológico y equilibrado en sus relaciones interpersonales con sus compañeros, de esta forma reivindica sus derechos y libertades, sabe al mismo tiempo respetar las de los demás, evita estados de ansiedad ante situaciones difíciles o problemas, además de mostrar sus sentimientos y opiniones libremente.
2. George (2000) reportó que mejora la autoestima debido a que implica una mayor consideración, aprecio o valoración de la propia persona y la aceptación de lo que uno es, a pesar de las limitaciones o habilidades que se posea en comparación con los demás.

3. Sternberg (1998) afirmó que aumenta la confianza en sí mismo, pues el estudiante de forma intuitiva toma conciencia de sus propias posibilidades y de su fuerza, para así afrontar y superar cualquier situación difícil.
4. Guil y Navarro (2005) indicaron que se favorece el aprender a trabajar en equipo, con una adecuada coordinación entre los estudiantes y a través del apoyo de un docente podrá llevarse a cabo un proyecto común, siendo todos y cada uno de ellos responsables del resultado final. No se trata de la suma de aportaciones individuales, sino de un comportamiento que engloba aspectos como la complementariedad, la coordinación, la comunicación, la confianza y el compromiso mutuo.

Tan importante como los cuatro beneficios antes citados, lo son igualmente, junto con la imaginación, conceptos como el ingenio, la originalidad, la invención, la intuición y el descubrimiento, los que también se promueven entre los participantes (López, Jerez & Encabo, 2005). Para Oberlé (1989), los juegos dramáticos desarrollan la creatividad a través de acciones, creaciones colectivas, juegos de roles, improvisaciones y generación de textos o diálogos a través de un tema en concreto.

Laferrière y Motos (2003) señalaron que otros de los beneficios más destacables desde el ámbito comunicativo, son la estimulación de las habilidades lingüísticas, indispensables en cualquier proceso de adquisición de competencias comunicativas. La dramatización es un vehículo ideal para el avance de la expresión creativa, para la mejora de la competencia social y sobre todo, para desenvolverse en gran variedad de situaciones y contextos, así como experimentar multitud de vivencias a través de distintas formas dramáticas que se explican a continuación.

Descripción de las formas dramáticas

Existen diferentes factores y circunstancias que pueden emplearse como recurso educativo, como prácticas de animación e incluso como tratamiento psicoterapéutico (Motos y Tejedo, 1999), entre las cuales se señalan las siguientes:

a) Juego simbólico. Suele emplearse con alumnos de edad infantil, de entre los 2 y 8 años, que ya han desarrollado la capacidad de simbolización, hasta que ésta queda afianzada en un juego con establecimiento de reglas y de socialización. Es una actividad que se realiza de forma espontánea, con la cual se rompe la funcionalidad de las cosas y se les adjudican cualidades especiales (Piaget, 1970; en: Laferriere, 1997), por ejemplo, la silla deja de ser un mueble y se convierte en un tren.

b) Juego de expresión. Son juegos donde la expresión como elemento creativo y de imaginación pasa a regirse por el principio del “como si...” (actúa como si,... haz como si,... eres como...), de manera que el estudiante transforma la realidad, adjudicándole de forma ficticia cualidades especiales tanto al individuo como a la funcionalidad del objeto, por ejemplo, el niño vuela, la mesa se transforma en una isla, etc. Estos juegos, al ser subjetivos, sólo tienen sentido para quienes participan bajo dicha consigna, de manera que la imaginación transforma la realidad y muestra las capacidades y habilidades del individuo. Hay autores que han diferenciado entre los “juegos de expresión” y la “expresión libre”, refiriéndose a esta última como “movimientos, palabras, gestos, acciones que expresan la resonancia interior que provoca en el individuo un estímulo sensorial externo” (Motos y Tejedo, 1999, p. 23), lo cual desencadenará una respuesta y mostrará las características de la persona.

c) Los juegos de roles. Consisten en que varios participantes imaginen que están en una determinada situación, y han de actuar bajo unos personajes con más características, para buscar

soluciones alternativas a un problema previamente planteado (Motos, 1999). En este juego habrá alumnos que actúen como espectadores y otros como actores. Para que dicha representación de roles sea efectiva, será necesario que exista un alto nivel de empatía entre personajes y participantes. Los tres elementos esenciales serán: el alumno o participante (como personaje imaginario, real o que se interpreta a sí mismo); la situación (simple, compleja, familiar, nueva, corta, larga) y el aprendizaje (cambio de actitudes, valores, destrezas, técnicas).

d) Juego dramático. Es una práctica colectiva con la que se improvisa a través de un tema elegido o de una situación determinada (Pavis, 1996) y donde deja de existir una separación entre participantes y espectadores, ya que ambos llegan a desempeñar ambos papeles. Esta forma dramática suele ser más apropiada para estudiantes de edades entre los 5 a los 12 años, aunque puede desarrollarse con alumnos de edades superiores. El objetivo del juego dramático es que los participantes tomen conciencia de aquellos elementos que caracterizan el esquema dramático (personaje, conflicto, desenlace, diálogos, etc.) así como de los mecanismos del lenguaje teatral (entonación, vestuario, espacio, objetos, etc.). De esta forma se provoca una liberación, tanto corporal como emotiva, con la que se intentan resolver situaciones, donde la toma de decisiones hará que los participantes se proyecten tal y como son, o como deberían ser. Estos aceptan previamente unos roles y reglas, de manera que la estructura del trabajo constará de personajes y de una temática, en cuya práctica colectiva se utilizará la improvisación como motor de trabajo, creando un espacio diferente al de la realidad, en el que se proyectan y expresan sus sentimientos, emociones y opiniones sobre determinadas situaciones y experiencias.

El teatro abarca prácticas diversas como las imitaciones, las improvisaciones, los juegos de roles, las dramatizaciones de cuentos, las historias inventadas por el grupo, las propuestas del animador, las adaptaciones de textos de autor. Para Tejerina (2004), el teatro es un recurso

pedagógico gracias al cual el niño se expresa, interactúa y se comunica con los demás de forma lúdica y como parte de propio proceso de aprendizaje. De esta manera, la palabra, el cuerpo en movimiento y los gestos serán los medios de comunicación básicos en un espacio y un tiempo determinado para representar vivencias a través de una tensión dramática y un conflicto, y cuya verbalización se realizará en muchos casos con diálogos improvisados. A través de la exploración que implica el uso del lenguaje dramático, se motiva al participante a colaborar y que adquiera nuevas habilidades, por lo que los objetivos principales serán, no sólo el desarrollo personal, sino el fomento de la creatividad, encontrando un equilibrio a través del autodescubrimiento y la auto liberación con actividades colectivas, las cuales proporcionan cauces para la expresión libre y el desarrollo de aptitudes en diferentes lenguajes.

e) Improvisación. Pavis (1996) indicó que se trata de una técnica donde se actúa sin que exista una preparación, se inventa una situación de forma espontánea a partir de un estímulo. “Improvisar es hacer algo de manera imprevista, sin preparación alguna” (Motos y Tejedo, 1999, p.24) y cuyos resultados mostrarán el ingenio de los participantes, desde la mera expresión hasta la propia creación, bien de un texto, un boceto o una idea. Para ello se puede enfatizar el lenguaje gestual y verbal sin un modelo preestablecido que vaya contra toda convención o regla, o bien a través de la búsqueda de construcciones verbales con la que hallar nuevos lenguajes físicos.

f) Dramática creativa. Se trata de un juego teatral complejo con el que se adquiere conciencia del uso y del medio dramático como lenguaje, es un arte en el que se representan breves argumentos, rápidamente improvisados, para un espectador compuesto por los compañeros de la clase, todos ellos coordinados por un educador (Mantovani, 1988; Motos, 1999).

Después de conocer algunas de las estrategias dramáticas utilizadas en el teatro, es importante resaltar que una de las técnicas más utilizadas en su operación es el uso de la enseñanza cooperativa, (Motos, 1999) que sustenta el aprendizaje en la interacción social entre iguales y en el establecimiento de un clima adecuado que facilita múltiples destrezas, por lo que, la educación actual debe perseguir el doble objetivo de ser productiva y formativa, e incluir la práctica de lo interhumano en una realidad social dada, donde se abarque a la vez la socialización y la actitud de vida creativa. Además, como sugiere Rogers (1978), ayudar a los individuos a conseguir libertad y seguridad psicológicas para la creatividad. Colaborar a dejar en libertad todo el potencial creador que se posee, es reconocer en toda la plenitud el potencial humano y para que esto sea posible, se requiere no olvidar la educación de las habilidades sociales.

Para que un trabajo grupal sea efectivo, es necesario que se establezcan normas y crear un ambiente que influirá en las relaciones entre los estudiantes y sus conductas tanto a nivel cognitivo, motivacional como emocional (Bandura, 1987). Los trabajos grupales se dividen en (Johnson & Johnson, 1999):

- los competitivos; implican la obtención de resultados que únicamente benefician a nivel personal y que son contrastados y comparados con los de otros estudiantes.
- el individualista; fomenta que los alumnos logren sus propios objetivos independientemente de los obtenidos por los demás.
- el cooperativo; supone que los alumnos alcancen su metas sólo si los demás logran las suyas.

La aplicación de cada uno de los trabajos grupales implicará diferentes relaciones entre el alumnado y el profesorado. En el caso del teatro, donde el proceso resulta más importante que el resultado final, ni el trabajo competitivo ni el individualista tienen cabida. Es la cooperación

sobre la que se organizará el arte dramático, fomentando las relaciones sociales, el rendimiento, la autoestima y la aceptación entre estudiantes. Bajo este sistema los alumnos son más conscientes de las limitaciones y habilidades de sus compañeros, por lo que buscarán organizarse para no sólo lograr sus objetivos sino también que sus compañeros alcancen los suyos, lo que fomentará la sensación de aceptación y apoyo. Con este tipo de aprendizaje, los jóvenes estarán más centrados en oír las ideas y planteamientos de los demás, ya que se minimiza el temor a errar y a quedar en ridículo, fomentándose la comprensión y la confianza en las ideas propias.

Enriquecimiento a través del trabajo cooperativo

Torrego (2014) indicó que históricamente, la transformación de la escuela tradicional supuso en el siglo XX una superación del modelo conductista, que dio lugar al enfoque constructivista de la educación. Por tal motivo, el constructivismo irrumpe de forma poderosa en el panorama educativo, en el que gracias a las aportaciones de autores como Bruner, Ausubel, Piaget y Vygotski se conforma como el punto de partida de una nueva pedagogía. Lo que dio pie a que en los últimos treinta años la escuela se haya transformado para convertirse en una escuela de carácter integrador e inclusivo, útil a la hora de atender a todos y cada uno de los alumnos con necesidades educativas específicas de cualquier índole.

Molina y Domingo (2005) señalaron el surgimiento de un nuevo modelo de enseñanza en el que se enfatiza la ausencia de competición y el reparto igualitario de tareas y responsabilidades. La cooperación entre iguales se convierte en el fundamento del diálogo comunicativo, donde cada alumno es un miembro importante para el grupo, se convierte en alguien valioso por las responsabilidades que asume con el resto y por la función o rol que desempeña al trabajar en equipo y ayudar a los otros. Asimismo, autores como Freire (2009), en

su teoría de la acción liberadora, y Habermas (1981) con su propuesta de la acción comunicativa, enfatizan el papel de la participación igualitaria como herramienta de la transformación social de la escuela.

En este sentido, el objetivo de la educación ha de ser que toda persona alcance tras su paso por la escuela un nivel de desarrollo personal y de conciencia ciudadana que le permita desenvolverse en la sociedad de forma adecuada y que le posibilite relacionarse con los otros de manera efectiva (Moya & Zariquiey, 2008). El modelo cooperativo retoma a uno de los grandes autores, Vygotski (1978), para intentar reformular el paradigma constructivista y acomodarlo a los nuevos descubrimientos sobre cómo se produce el aprendizaje.

La cooperación se caracteriza por desarrollar un conjunto de procedimientos o técnicas de enseñanza dentro del aula, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje (Rué, 1991). La metodología cooperativa tiene como objetivo, además de lo puramente académico, el desarrollo de habilidades y estrategias de interacción con los otros, ya que el objetivo más importante es proporcionar a los alumnos los conocimientos, los conceptos, las habilidades y la comprensión que necesitan para ser integrantes felices y útiles de nuestra sociedad (Slavin, 1990).

Johnson, Johnson y Holubec (2004) afirmaron que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes a través del empleo didáctico de grupos pequeños en los que los alumnos maximizan su propio desempeño, además de que se les otorgan responsabilidades individuales (roles y funciones), y se promueve la colaboración para la ejecución de las tareas, lo cual favorece y asegura la participación de todos. Los hermanos Johnson (1999) definieron la estructura cooperativa como una situación de aprendizaje en la que

los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar sus objetivos si y solo si los demás consiguen lograr los suyos. Para Ainscow (2001) un eficaz trabajo en grupo puede adoptar diferentes formas, pero una característica fundamental es que para completar la tarea es necesaria la participación activa de todos los individuos del grupo de trabajo y que uno de sus miembros no puede obtener un buen resultado sin los buenos resultados de los demás. Por lo tanto, es esencial que los participantes comprendan la importancia de trabajar juntos e interactuar de forma que se ayuden unos a otros.

Este sistema de interacciones interpersonales está diseñado para inducir la influencia recíproca entre los alumnos y ha de incorporar para ello los siguientes ocho elementos básicos en sus actividades (Moya & Zariquiey, 2008):

- ❖ Agrupamientos heterogéneos.
- ❖ Interdependencia positiva.
- ❖ Responsabilidad individual.
- ❖ Igualdad de oportunidades para el éxito.
- ❖ Interacción promotora cara a cara.
- ❖ Procesamiento cognitivo de la información.
- ❖ Uso de habilidades cooperativas.
- ❖ Evaluación grupal.

Por lo tanto, el establecimiento de una interdependencia positiva dentro del aula supone para el grupo un aumento de los esfuerzos hacia el logro, favorece las relaciones interpersonales, promueve la responsabilidad individual y grupal, impulsa la interacción interpersonal promotora del aprendizaje de todos los alumnos, desarrolla la democratización de las oportunidades de éxito escolar, estimula las destrezas sociales de los alumnos y mejora el clima de convivencia. En el

caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes, la interacción interpersonal asegura la calidad de sus relaciones afectivas y sociales con los iguales, ya que este tipo de alumno no se percibe por el grupo sino como una ayuda y un apoyo a la consecución de las metas. Se favorece su participación en la dinámica de clase, se previene la aparición de conductas inhibitorias en el alumno, además de ayudarlo a cuantificar el valor del esfuerzo y el trabajo en grupo. Se mejora, por lo tanto, su sentimiento de pertenencia (Moya & Zariquiey, 2008). Esto se debe a que el aprendizaje cooperativo valora de forma positiva la heterogeneidad del grupo, convirtiéndola en un recurso de aprendizaje. Por ello, se trata de un método capaz de responder a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa, en la que los alumnos sobresalientes ven respetadas sus necesidades y tienen la posibilidad de alcanzar un mejor desarrollo de sus potencialidades.

Ferreiro y Calderón (2009); Benito (2004) indicaron que con respecto al desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico del alumno, el aprendizaje cooperativo contribuye de la siguiente manera:

- ❖ Aumenta la variedad y la riqueza de experiencias en la escuela que da lugar a mayor número de oportunidades de desarrollo de sus habilidades intelectuales.
- ❖ Un mayor número de interacciones sociales implica una mejora en la capacidad de expresión y comprensión oral del alumno.
- ❖ La confrontación de diferentes puntos de vista favorece el conflicto cognitivo. El alumno necesita buscar soluciones y asimilar nuevas perspectivas, por lo que se produce un mayor número de re-estructuraciones cognitivas.
- ❖ El intercambio dialógico entre alumnos genera reestructuraciones continuas de la información, haciendo además que las producciones finales sean más ricas y elaboradas.

- ❖ El contexto cooperativo requiere que se ponga en funcionamiento una serie de destrezas metacognitivas que el individuo entrena necesariamente durante la interacción con sus iguales, así como en momentos de tutoría: estrategias de reflexión, planificación de la tarea, toma de decisiones, argumentación, negociación, resolución de problemas, etc. Autores como Ferreiro y Calderón (2009); Benito (2004) señalaron que:
- ❖ El desarrollo socio-afectivo del alumno y su equilibrio emocional se ven favorecidos por la utilización de métodos cooperativos debido a que se reduce el grado de ansiedad, pues se fomenta un autoconcepto positivo y equilibrado; el reparto equitativo de las oportunidades de éxito da lugar a un aumento de la autoestima; y el entorno tranquilo y no competitivo hace que los alumnos dispongan de tiempo suficiente para pensar, tengan más oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y mayores probabilidades de éxito, derivadas tanto del apoyo y ayuda de sus compañeros, como de la adecuación de la intervención educativa a sus peculiaridades.

El trabajo en grupos cooperativos fomenta las habilidades sociales de los alumnos, debido a que el aumento de la calidad y cantidad de las interacciones entre iguales supone una ejercitación de las habilidades sociales y comunicativas de los alumnos; aprenden a relacionarse, ejercitar la escucha activa, respetar los turnos de palabra, intercambiar ideas y aceptar las ideas de los otros. Además de que el trabajo en grupo supone también un entrenamiento de las habilidades para tomar decisiones, planificar el trabajo, considerar las aportaciones de todos los miembros del grupo, entender sus expectativas y determinar su propia organización.

Ferreiro y Calderón (2009) indicaron que aprender en un ambiente de cooperación mejora la capacidad de resolver problemas, tomar iniciativas, madurar en las relaciones interpersonales, realizar actividades en grupo, adecuar los objetivos e intereses propios a los del resto del grupo,

respetar normas y, entender opiniones e intereses diferentes. Además, esta forma de trabajo, convierte la heterogeneidad del alumnado en un aspecto que influye favorablemente en el aprendizaje, permite potenciar las habilidades de interacción, el aprendizaje significativo, la autonomía, facilita que cada uno de los alumnos sea escuchado, y desarrolle sus habilidades creativas.

Junto con la utilización de otras medidas de tipo específico, como pueden ser los programas de enriquecimiento extracurricular, el uso de métodos cooperativos completa, de forma adecuada, un desarrollo equilibrado del alumno con aptitudes sobresalientes en múltiples aspectos, al mismo tiempo que beneficia al resto del grupo y mejora el clima de convivencia, pues cada participante es un miembro importante, se convierte en alguien valioso por las responsabilidades que asume con el resto y por la función o rol que desempeña al trabajar en equipo y ayudar a los otros (Moruno, Sánchez & Torrego, 2011).

La línea de investigación del trabajo cooperativo se caracteriza por desarrollar un conjunto de procedimientos o técnicas de enseñanza dentro del aula, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje, así pues la metodología cooperativa tiene como objetivo, además de los puramente académicos, el desarrollo de habilidades y estrategias de interacción con los otros (Johnson y Johnson, 1999).

Moruno et al. (2011) afirmaron que las dinámicas de trabajo en agrupaciones heterogéneas generan múltiples oportunidades de aparición de conflictos socio-cognitivos, que obligan a los alumnos a desarrollar estrategias y habilidades sociales y comunicativas apropiadas para solucionarlos. En este sentido, los alumnos sobresalientes desarrollan un mejor uso de sus

estrategias metacognitivas (planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas) y pueden así profundizar en los procesos que les han llevado a la adquisición de conocimientos adecuados. Controlan su impulsividad y consolidan lo aprendido dentro de un entorno no agresivo y favorablemente pro-académico.

Importancia de la familia en la atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes

La familia, como unidad o sistema, es un campo privilegiado de observación e investigación de la interacción humana y, por ende, de la interacción social. La metáfora de la familia como “aula primordial” apunta a cómo en su seno se instaura el proceso de socialización del hombre. Allí se tejen los lazos afectivos primarios, los modos de expresar el afecto, la vivencia del tiempo y del espacio, las distancias corporales, el lenguaje, la historia que comprende a las distintas generaciones que nos precedieron; es decir, todas las dimensiones humanas más significativas se plasman y transmiten en la cotidianeidad de la vida familiar. Ésta es por excelencia el campo de las relaciones afectivas más profundas y constituye, por lo tanto, uno de los pilares de la identidad de una persona (Aviña, 2014).

La familia es considerada como un sistema, no ya como la sumatoria de personas que la componen, es un sistema abierto que tiene múltiples intercambios con otros sistemas y con el contexto amplio en que se inserta; es decir, que recibe y acusa impactos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos. Por tal motivo, actúa como llave de apertura del niño hacia otros contextos, pues en su seno se establecen los primeros vínculos emocionales, lenguaje, valores, control de impulsos, conductas prosociales. Así pues, los padres son los protagonistas fundamentales en el proceso educativo de sus hijos y la colaboración con ellos debe garantizarse desde todas y cada una de las funciones que se dan en la escuela. Para ello se deben establecer canales de comunicación y participación que proporcionen un intercambio continuo entre la familia y la escuela (García, 2003).

Zúñiga (2007) señaló que educar y convivir con un niño sobresaliente puede ser una experiencia satisfactoria y estimulante, pero también puede resultar difícil y frustrante para muchos padres, pues saber que sus hijos se apartan de la norma les genera preocupaciones acerca

de su ajuste social y escolar. En este sentido, Sallés y Ger (2009) indicaron que para llevar a cabo una educación integral del alumnado, se necesita que existan canales de comunicación y la acción conjunta entre la familia y la escuela, ya que sólo así se producirá el desarrollo emocional, intelectual y social del niño en las mejores condiciones. Esta actuación coordinada estimulará en el niño la idea de que se encuentra en dos espacios diferentes pero complementarios. De aquí la importancia del rol que juega la familia en la educación formal del niño, el cual debe ser de colaboración con la escuela, en una actitud de responsabilidad compartida. También es fundamental reconocer que en ocasiones, los padres desconocen cómo dar respuesta a las preguntas de sus hijos, lo que genera el sentimiento de que la escuela no brinda la atención suficiente a las necesidades de sus hijos, y frustración al pensar que la escuela podría hacer más, por ellos, desarrollar las potencialidades de estos niños no es cuestión de grandes recursos, sino de apoyo colaborativo y creativo entre padres y maestros.

Maestre (2009) afirmó que la implicación activa de padres y madres en la vida escolar se materializa en una mayor autoestima de los niños, una mejora en el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales y actitudes positivas de los padres hacia la escuela. Para favorecer esta participación existen distintas estrategias de colaboración entre las familias y la educación primaria, éstas pueden llevarse a cabo en el aula, en el centro educativo o en casa. Algunos ejemplos son la sociedad de padres, las juntas del Consejo Escolar, celebraciones institucionales, así como talleres, actividades complementarias y extracurriculares. Entre estas últimas se encuentra la “escuela para padres” que son espacios de aprendizaje donde el intercambio de experiencias, conocimientos, sentimientos, ideas y la reflexión colectiva se convierten en herramientas que permiten desarrollar los recursos educativos de los padres, cambiar actitudes y promover una mejora en la dinámica familiar.

Lo anterior resalta la importancia de desarrollar programas para padres que les permitan comprender y mejorar su labor para el beneficio y desarrollo integral de sus hijos con aptitud sobresaliente, conjuntamente con programas dirigidos a los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Método

Las aptitudes sobresalientes son la conjunción de tres rasgos: Habilidad intelectual por encima de la media, altos niveles de compromiso con la tarea y elevada creatividad (Renzulli, 1981).

Asimismo, para que dichas aptitudes se favorezcan y consoliden, son necesarias ciertas condiciones socio-ambientales, en las que se involucre a la familia, sociedad y escuela; instituciones que provén las experiencias educativas necesarias, significativas y desafiantes para que los alumnos favorezcan su potencial, creatividad y expresión personal (Valadez, Betancourt & Zavala, 2006). En este sentido, diversos estudios han reportado resultados positivos en el desarrollo de la creatividad verbal y gráfica, así como de las habilidades cognoscitivas y sociales a través de su participación en programas de enriquecimiento educativo (Chávez, 2008; Garaigordobil, 2002; Lemus, 2011; Tapia, 2011; Ortiz, Bello, 2013).

Con base en lo anterior y debido a que el teatro ha sido considerado una estrategia valiosa que permite trabajar con cualquier grupo de edad, inclusive grupos de niños muy pequeños, en el desarrollo de sus habilidades creativas y sociales, el objetivo del presente trabajo fue analizar los efectos de un programa de enriquecimiento a través del teatro para favorecer la creatividad y el trabajo cooperativo en alumnos con aptitud sobresaliente de educación primaria. Para llevar a cabo este estudio, se organizó en tres etapas, las cuales se describen a continuación:

La etapa I (pre-test) tuvo como propósito identificar a los alumnos sobresalientes, para lo cual se seleccionaron a aquellos estudiantes que obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en por lo menos tres de los cinco instrumentos empleados, y posteriormente a los niños detectados se les aplicó la prueba WISC-IV con la finalidad de analizar y obtener un perfil de sus características.

La etapa II se conformó por dos fases: en la primera se diseñó e instrumentó un programa de enriquecimiento de teatro, para los alumnos identificados con potencial sobresaliente y durante la segunda fase se creó y desarrolló un programa para los padres de los niños seleccionados.

Finalmente, en la etapa III se realizó la evaluación post test de los estudiantes, en la cual se aplicaron nuevamente los instrumentos empleados en la primera etapa, con la finalidad de identificar los efectos del programa de intervención en el desarrollo del potencial sobresaliente de los niños.

En cada una de las etapas se presentan los objetivos particulares, participantes, herramientas, procedimientos y resultados. Al final se exponen las conclusiones obtenidas en este trabajo.

Tipo de estudio

Mixto: el cual combina técnicas cuantitativas y cualitativas en un mismo estudio para obtener resultados con valores estadísticos (Creswell & Plano, 2007).

Diseño del estudio

Pre-test – Post-test con un solo grupo: este diseño permite efectuar la aplicación de una o varias pruebas, antes y después de instrumentar un programa; para determinar los efectos de la intervención educativa (Creswell, 2008).

Contexto

El estudio se realizó en una escuela primaria ubicada en la Delegación Iztapalapa, que se encuentra situada en la región Oriente del Distrito Federal. La superficie aproximada es de 117 kilómetros cuadrados, mismos que representan casi el 8% del territorio de la capital de la República, cuenta con 1, 820, 888 habitantes, lo que la convierte en la demarcación más poblada.

Tiene como rasgo característico –debido a su ubicación geográfica- el que además de confluir con otras Delegaciones del Distrito Federal, involucra en sus límites a municipios pertenecientes al Estado de México. Iztapalapa (véase figura 7) colinda al Norte, con la Delegación Iztacalco y el Municipio de Nezahualcóyotl -Estado de México-, al Este con los Municipios de los Reyes la Paz e Ixtapaluca -Estado de México-, al Sur con las Delegaciones Tláhuac y Xochimilco, al Oeste, con las Delegaciones Coyoacán y Benito Juárez (Gobierno de la Ciudad de México, 2013).



Figura 7. Ubicación geográfica de la delegación Iztapalapa

Dicho contexto, se caracteriza por tener condiciones socioeconómicas con un bajo índice de desarrollo humano, indicadores de altos niveles de marginalidad, siendo la mayor parte de la población de clase media baja y baja, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). En cuanto a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos de esta delegación se ha encontrado que alrededor del 8% presenta alguna de las siguientes categorías de Educación Especial: bajo rendimiento académico, problemas de lenguaje y conducta, así como trastornos emocionales (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez, 2007). Del mismo modo, autores como Zacatelco y Acle (2009), Chávez (2008), Lemus (2011) y Ortiz (2012) encontraron que entre el 5% y el 7% de los alumnos de nivel primaria de esta zona, presentan aptitudes sobresalientes y enfatizan que al momento de ser detectados, la mayoría de ellos no participaba en ningún programa de enriquecimiento para potenciar sus capacidades.

Escenario

El Modelo de Atención para Alumnos Sobresalientes se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Profesora. María Arias Bernal” con clave 09DPR2933K Zona Escolar 24, Sector V con 65 años de funcionar en la comunidad, ubicada en Retorno Batallón de Chautla s/n Col. Ejército de Oriente, Delegación Iztapalapa, Distrito Federal. Presta sus servicios en el turno matutino en un horario de 8:00 a 12:30 hrs. Es una escuela con 18 grupos, tres por cada grado escolar. Asimismo, cuenta con el servicio de Educación Especial ofrecido por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) desde el ciclo escolar 2010-2011. Se encuentra conformada por el siguiente personal: una directora, 18 maestros de grupo, dos maestros de educación física, personal de USAER, administrativo y de intendencia.

La infraestructura de este centro educativo es un edificio de tres pisos, en la planta baja se ubica la dirección escolar, el aula de cómputo que también alberga a la biblioteca (aula de usos múltiples), un módulo de Educación Especial, y los baños de los alumnos. En el primer piso se encuentran los salones de primero y segundo grado. En el segundo se ubican los salones de tercero y cuarto, y en el tercero los salones de quinto y sexto. Al frente del edificio se dispone de un patio en donde se realizan las actividades cívicas, culturales y deportivas. A un costado se encuentra un módulo que se utiliza como bodega. Asimismo, se dispone de una entrada principal y otra alterna.

La comunidad escolar se integra con alumnos que provienen, en su gran mayoría de las colonias: Ejército de Oriente, Ejército de Agua Prieta, Unidad Habitacional Artículo 4º Constitucional, Campamento Antorchista, Campamento Cabeza de Juárez, Unidad Habitacional Galaxia del Peñón Viejo, Unidad Habitacional Álvaro Obregón. Según el Informe Técnico Pedagógico 2010-2011, la condición socioeconómica y cultural que impera en dichas colonias se

caracteriza por enfrentar problemáticas como: bajos ingresos salariales, rotación constante de domicilios, asentamientos humanos irregulares, drogadicción, alcoholismo, ocupación temporal, desempleo, delincuencia, desintegración familiar y violencia intrafamiliar. Situaciones que influyen en el logro académico de los alumnos.

Etapa I. Identificación y análisis del perfil de alumnos con aptitudes sobresalientes (pre-test)

Objetivos

- Identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes de segundo y tercer grado de primaria de una escuela pública ubicada en una zona urbano-marginal de la delegación Iztapalapa.
- Determinar el perfil cognitivo, motivacional y social de los alumnos identificados con aptitudes sobresalientes.

Participantes

Participaron un total de 402 alumnos de 2° a 5° grado de educación primaria, cuyas edades oscilaban entre los 6 y 11 años ($M_{edad} = 8.42$ años, $DE = 1.223$). Del total de participantes, 93 pertenecían a segundo grado, 110 a tercero, 96 a cuarto y 103 a quinto grado (Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de los participantes según sexo y grado

Grado	Sexo		Frecuencia	Porcentaje
	Masculino	Femenino		
Segundo	42	51	93	23%
Tercero	46	64	110	27%
Cuarto	49	47	96	24%
Quinto	41	62	103	26%
TOTAL	178	224	402	100%

Se contó también con la participación de 12 profesores de educación primaria (tres hombres y nueve mujeres), con un rango de edad de 24 a 58 años ($M_{edad} = 42$ años, $DE = 1.223$), de los cuales cuatro son Normalistas y ocho tienen Licenciatura en Educación Primaria, al

momento de la investigación reportaron no tener experiencia en el trabajo con alumnos sobresalientes.

Herramientas

A fin de realizar un proceso de identificación integral, se evaluaron características tanto intrínsecas (Creatividad, Compromiso con la Tarea, Autoconcepto Académico e Inteligencia), como extrínsecas al niño (Nominación del Maestro), a través de los siguientes instrumentos:

- *Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance, Forma Figural A* (Torrance, 2008): El instrumento cuenta con un índice de confiabilidad de 0.90 y su objetivo es evaluar las producciones creativas a través de dibujos y composiciones. Consta de tres actividades: 1) componer un dibujo, 2) acabar un dibujo y 3) líneas paralelas. Los indicadores que se valoran son: originalidad (respuestas inusuales y poco convencionales), fluidez (número de creaciones diferentes), elaboración (número de detalles añadidos al dibujo), abstracción de títulos (capacidad de integrar las características del dibujo y dar un nombre a la creación gráfica) y resistencia al cierre prematuro (capacidad de resistirse a la simplicidad y tender hacia la complejidad de la elaboración). Para las tres tareas se da un tiempo de 10 minutos cada una (Torrance, 2008).
- *Escala de Compromiso con la Tarea* (Zacatelco, 2005): Tiene como propósito identificar niveles bajos y altos de este rasgo a partir de una dimensión general que es la motivación y los diferentes factores que la integran, tales como: el interés, la persistencia y el esfuerzo, así como su incidencia tanto en áreas curriculares -actividad en el salón de clases, tareas y exámenes- como no curriculares -deporte, lectura y música-. La escala cuenta con un índice de confiabilidad de 0.79 y su estructura está conformada por 18 reactivos con opción de respuesta tipo Likert con seis intervalos: 1) Nunca, 2) A veces, 3)

Por lo regular, 4) Muchas veces, 5) Bastantes veces y 6) Siempre. Se parte de la base de que una tendencia hacia las respuestas afirmativas a los enunciados de la escala, mostrará un alto compromiso con las tareas y, por el contrario, si un sujeto responde en sentido negativo hacia los enunciados, tendrá una manifestación baja o casi nula con relación al compromiso con las tareas que realiza.

- *Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Coloreada* (Raven, 1990): Es una prueba de razonamiento no verbal, habilidades perceptuales y analógicas para deducir el faltante en la matriz, en una serie de láminas impresas en un cuadernillo. La prueba consta de tres series (A, Ab y B) con doce reactivos cada una. Se le pide al niño que analice la serie que se le presenta y que siga la secuencia, para elegir una de las seis opciones que completa correctamente la serie. No hay un límite de tiempo. El instrumento cuenta con una confiabilidad interna de 0.94, obtenida a través de un Alpha de Cronbach y también cuenta con un coeficiente de estabilidad $r=0.774$ mediante un test retest (Chávez, 2014).
- *Escala de Autoconcepto Académico* (Chávez, Zacatelco & Acle, 2011): El objetivo de esta escala es identificar la percepción del alumno acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares. Este instrumento está conformado por 31 afirmaciones que describen qué tan hábiles se sienten los alumnos en las distintas materias escolares, enseguida se muestran siete cuadros de diferentes tamaños, ordenados de mayor a menor, donde el más grande significa “siempre” y el más pequeño “nunca”. La actividad consiste en leer cuidadosamente las afirmaciones y marcar con una “X” el cuadro que mejor represente qué tan hábil se siente el estudiante en sus tareas. La escala cuenta con un índice de confiabilidad de 0.848.

- *Escala de Nominación del Maestro* (Zacatelco, Chávez & González, 2013): El objetivo de la escala es conocer la percepción que los maestros tienen acerca del desempeño de sus estudiantes dentro del aula. Consta de 37 oraciones relacionadas con las características de los alumnos sobresalientes, las cuales el maestro de grupo debe leer cuidadosamente y contestar con una “X” si el niño a quien evalúa presenta o no la conducta descrita. La escala cuenta con un índice de confiabilidad de 0.934.
- *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños en Edad Escolar WISC-IV* (Wechsler, 2005): Es un instrumento de aplicación individual para la evaluación de habilidades cognoscitivas de niños y adolescentes estandarizado en población mexicana. Consta de 15 subpruebas, de las cuales 10 son esenciales (Diseño con Cubos, Semejanzas, Retención de Dígitos, Conceptos con Dibujos, Claves, Vocabulario, Sucesión de Números y Letras, Matrices, Comprensión y Búsqueda de Símbolos), y cinco suplementarias (Figuras Incompletas, Registros, Información, Aritmética y Palabras en Contexto). La prueba proporciona un Cociente Intelectual Total (CIT) para representar la capacidad cognoscitiva general del niño, y cuatro puntuaciones compuestas en dominios específicos: Índice de Comprensión Verbal (ICV), Índice de Razonamiento Perceptual (IRP), Índice de Memoria de Trabajo (IMT) e Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP).

Procedimiento

El proceso de identificación se dividió en dos fases: 1) preselección de los alumnos con aptitud sobresaliente y 2) elaboración del perfil de los alumnos identificados a través de la aplicación de la Escala de Inteligencia WISC-VI.

Preselección de los alumnos con aptitud sobresaliente

Este proceso inició con una exposición a los directivos y docentes de la escuela primaria, para explicarles la importancia de la detección oportuna de los estudiantes con aptitudes sobresalientes y la necesidad de una propuesta para su atención. Asimismo se acordaron con ellos los días en que se aplicarían las pruebas. Posteriormente, se realizó una reunión con los padres de familia para comunicarles el proceso y solicitar su consentimiento informado.

Se aplicaron cinco instrumentos para detectar a los alumnos con aptitudes sobresalientes, los cuales se administraron a los doce grupos de segundo a quinto grado de primaria. El equipo evaluador estuvo conformado por cinco profesionistas, que asistieron a cada uno de los salones. Se inició con la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance en su versión Figural Forma A. En la primera actividad se le pidió a los niños que elaboraran un dibujo a partir de una mancha de tinta que se parece a una lágrima, un huevo o una pera, con ella tendrían que dibujar una figura que a nadie más se le hubiese ocurrido. En el segundo ejercicio se les presentaron 10 dibujos inconclusos, los cuales ellos debían terminar para crear diseños novedosos. En la tercera tarea se les mostraron 30 líneas paralelas y se les pidió que con ellas realizaran muchos objetos o figuras originales. En todos los casos, se destacó la importancia de inventar un título para cada creación. Durante la aplicación se verificó que los niños se concentraran en su prueba y se desalentaron los intentos de copiarle a sus compañeros.

Posteriormente, se administró la Escala de Compromiso con la Tarea, la cual se leyó en mesas de trabajo de cuatro o cinco estudiantes (donde uno de los aplicadores los asesoró individualmente) en el caso de los alumnos de segundo grado y con aquellos niños de grados superiores que presentaban problemas de comprensión. La duración de la prueba fue de

aproximadamente 45 minutos en cada grupo. Después se prosiguió con la Escala de Autoconcepto, cuya aplicación fue similar al instrumento previamente descrito.

Por último, se administró el Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Coloreada, para lo cual se entregó a cada niño un cuadernillo y una hoja de respuestas. Las instrucciones se dieron de forma grupal y se orientó individualmente a los alumnos que presentaron dudas. Su duración fue de 30 minutos aproximadamente.

Paralelamente, se solicitó la colaboración de los docentes para contestar la Escala de Nominación del Maestro, por cada uno de sus alumnos. Se les ofreció un período de un mes para realizar dicha actividad. Al término de las aplicaciones grupales, se procedió a la calificación de las pruebas.

Se elaboró una base de datos en el Programa de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS versión 17), en la que se capturaron los datos de cada alumno: nombre, edad, sexo, grado escolar y los valores obtenidos en cada uno de los instrumentos. Se realizó la estadística descriptiva con la que se encontraron las puntuaciones mínimas, máximas, la media, la desviación estándar y el percentil 75, que de acuerdo con diversos autores como Prieto (1999), Renzulli (1986), Zacatelco (2005) y Zacatelco, Chávez, Lemus, Tapia y Ortiz (2010) es la puntuación que indica un claro perfil sobresaliente. Por lo tanto, para la identificación de estos alumnos, se consideraron aquellos que obtuvieron puntuaciones iguales o por encima del percentil 75 en por lo menos dos de las cinco pruebas aplicadas.

Análisis del perfil de los alumnos identificados a través de la aplicación de la escala de inteligencia WISC-IV

Cabe indicar que de los niños seleccionados, se determinó que en este estudio sólo se trabajaría con los pertenecientes al segundo y tercer grado, debido a que sus características de desarrollo permitían instrumentar un programa para estimular su creatividad y sus habilidades sociales. A estos alumnos se les administró la Escala de Inteligencia WISC-IV, con el objetivo de conocer sus características cognoscitivas y así establecer un perfil sobresaliente. Dicha aplicación se realizó de manera individual en el aula de usos múltiples, con un tiempo aproximado de 70 minutos por cada alumno. Después de calificar la prueba para conocer tanto el Cociente Intelectual (CI) Total como los índices parciales, los resultados obtenidos se capturaron en una base de datos para su posterior análisis.

Resultados

Para identificar a los alumnos y sus respectivas características, se obtuvieron las puntuaciones mínimas y máximas, la media, la desviación estándar y el percentil 75 de los instrumentos empleados durante el proceso de detección: Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Coloreada, Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance Versión Figural A, Escala de Compromiso con la Tarea, Escala de Autoconcepto Académico y Escala de Nominación del Maestro (Tabla 4). De acuerdo con dicha estimación se seleccionó a los alumnos que obtuvieron valores iguales o superiores al percentil 75 en al menos dos de las cinco variables empleadas.

Tabla 4

Puntuaciones de los instrumentos aplicados para la identificación de alumnos sobresalientes

INSTRUMENTOS	PUNTUACIONES		MEDIA	D.E.	PERCENTIL 75
	Mínimas	Máximas			
Test de Matrices Progresivas de Raven	2	36	23.6	6.32	24
Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance	7	94	50.9	15.36	57
Escala de Compromiso con la Tarea	28	107	75.5	14.64	87
Escala de Autoconcepto Académico	55	213	163.4	22.04	182
Escala de Nominación del Maestro	0	37	15.42	10.88	24

Se identificaron 36 niños y niñas con aptitud sobresaliente entre los 7 y los 11 años de edad, distribuidos de la siguiente forma: seis de segundo, seis de tercero, 12 de cuarto y 12 de quinto, lo que representó el 10% del total de alumnos evaluados. Posteriormente, se conformaron tres grupos de intervención según las edades de los alumnos: el primero con alumnos de 2° y 3°, el segundo con niños de 4° y el tercero con los de 5° grado.

Para el presente estudio se trabajó con los seis alumnos de segundo grado y los seis de tercero identificados con aptitudes sobresalientes. De los 12 alumnos, 11 obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en al menos dos de las cinco pruebas aplicadas, por lo que cubrieron satisfactoriamente los criterios de selección; asimismo, 10 de ellos lograron puntuaciones altas en al menos dos de las tres variables propuestas por Renzulli (2000): Inteligencia, Creatividad y Compromiso con la Tarea, por lo que se consideró su participación en la fase de intervención. Se debe destacar que ocho de ellos mostraron altos niveles de creatividad, 10 mostraron niveles elevados de razonamiento no verbal, siete tuvieron alto compromiso con la tarea, seis reportaron un autoconcepto elevado y sólo seis de ellos fueron nominados por sus maestros. En la Tabla 5 se muestran las puntuaciones obtenidas por los 12 alumnos.

Tabla 5

Puntajes requeridos y obtenidos por los alumnos en cada una de las pruebas (Pre-Test)

Grado	Alumnos de 2°	Creatividad (P ₅₇)	Raven (P ₂₄)	Compromiso (P ₈₇)	Nominación (P ₂₄)	Autoconcepto (P ₁₈₂)
Segundo	1 Daniel	65	23	100	19	211
	2 Adie	69	30	84	21	118
	3 Julieta	56	25	94	25	171
	4 Jair	55	22	83	33	189
	5 Alejandro	50	30	93	26	193
	6 Dana	53	27	80	22	175
Tercero	1 Nancy	61	31	88	9	191
	2 Ulises	78	30	79	36	150
	3 Ximena	80	28	95	35	179
	4 Julian	94	28	59	0	118
	5 Andrea	75	26	88	35	208
	6 Allison	75	29	91	23	184

Nota: P equivale al percentil 75 obtenido en cada prueba

Con respecto a la prueba WISC-IV, los datos mostraron que el CI Total se encontraba entre 92 y 132. Se observó que dos niños consiguieron puntuaciones por encima de 110 que corresponde al nivel “promedio alto”; y ocho un CI “promedio” entre 90 y 109. Estos resultados indicaron que existe una variabilidad en las características de esta población, por lo que es necesario considerar las puntuaciones obtenidas en todos los instrumentos para tener una comprensión general de las características cognoscitivas, motivacionales y de personalidad de estos niños. En la Tabla 6 se muestran los resultados del CI Total de los índices de comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.

En relación con los índices de la escala WISC-IV, se identificaron puntuaciones diversas, que van desde 83 (por debajo del promedio) hasta 140 (muy superior). Se encontraron mayores fortalezas en los índices de razonamiento perceptual y velocidad de procesamiento, así como debilidades en la comprensión verbal y la memoria de trabajo.

Tabla 6

Puntajes de CI Total y por índices obtenidos por los alumnos identificados

Grado	Alumnos de 2°	CI Total	Comprensión Verbal	Razonamiento Perceptual	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento
Segundo	1 Daniel	102	96	125	88	88
	2 Adie	109	100	110	97	123
	3 Julieta	108	99	100	107	123
	4 Jair	132	140	125	115	121
	5 Alejandro	108	96	112	113	103
	6 Dana	108	99	102	104	123
Tercero	1 Nancy	100	99	100	113	85
	2 Ulises	113	104	119	116	97
	3 Ximena	100	93	100	102	109
	4 Julian	92	83	117	83	91
	5 Andrea	104	99	108	97	106
	6 Allison	99	102	102	91	97

Con el propósito de reconocer tanto las principales áreas de oportunidad como las áreas que se requerían potenciar en esta muestra de alumnos con aptitudes sobresalientes, se analizaron los resultados del proceso de identificación, lo que permitió determinar sus características heterogéneas y sus puntos de coincidencia, los cuales se valoraron para el diseño de las actividades que conformaron el programa de intervención. Dichas áreas se describen en la Tabla 7.

Tabla 7

Fortalezas y dimensiones a potenciar de los alumnos identificados con aptitudes sobresalientes

<i>Fortalezas</i>	<i>Dimensiones a potenciar</i>
<p>Cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentan altos niveles de creatividad - Tienen una inteligencia general elevada - Niveles altos de comprensión - Habilidad para analizar y sintetizar <p>Afectiva y emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevado autoconcepto - Niveles altos de compromiso con la tarea - Interés por actividades extra-curriculares como deportes, música y lectura 	<p>Cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el desempeño de los alumnos en los dominios de la comprensión verbal, la velocidad de procesamiento, la memoria de trabajo y el razonamiento perceptual <p>Afectiva y emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el trabajo cooperativo y la expresión de emociones. - Favorecer la autoconfianza - Desarrollar las habilidades sociales

La elaboración de este perfil hace evidente ofrecer alternativas educativas que fomenten las capacidades cognitivas, motivaciones y sociales de los alumnos, pues si bien los niños poseen aptitudes que los hacen destacar de su grupo de referencia, es necesario continuar con el desarrollo tanto de sus fortalezas como de sus dimensiones a potenciar, debido a que, como mencionó Costa (2003), aunque estas capacidades son innatas, su refinamiento, los procesos que se requieren para llevarlas a cabo, sus aplicaciones necesitan de instrucción y entrenamiento constante. Por tal motivo, se diseñó un programa de enriquecimiento a través del teatro con el propósito de favorecer las habilidades creativas y sociales de estos alumnos. Autores como Sternberg y Grigorenko (2008) señalaron que los estudiantes, especialmente aquellos que sobresalen a nivel cognitivo y creativo en la escuela, requieren motivación para participar en actividades que les planteen retos y desafíos en los que se desarrolle el pensamiento, la exploración y la creatividad.

Etapa II. Intervención: alumnos y padres de familia

Fase 1. Intervención con alumnos sobresalientes

Objetivos

- Diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento a través del teatro para favorecer la creatividad verbal y gráfica, así como el trabajo cooperativo de alumnos con aptitudes sobresalientes.
- Proponer al teatro como una estrategia para estimular la creatividad y favorecer el trabajo cooperativo.
- Propiciar habilidades sociales en los participantes.
- Evaluar las sesiones durante la instrumentación del programa, para conocer los cambios en las habilidades creativas y de cooperación de los alumnos.

Participantes

Participaron 12 alumnos (siete niñas y cinco niños) identificados con aptitudes sobresalientes de segundo y tercer grado de primaria, $M_{edad} = 7.4$, rango de edad 7 - 8 años.

Herramientas

Programa “El teatro: estrategia educativa para enriquecer la creatividad y el trabajo cooperativo en alumnos sobresalientes”. Estuvo conformado por un total de 30 sesiones para favorecer la creatividad verbal y gráfica, así como las habilidades sociales de cooperación.

Procedimiento

Para la ejecución de las actividades que conformaron el programa, se tomó en cuenta el perfil de fortalezas y aspectos por potenciar de los alumnos identificados con aptitud sobresaliente, así como las características del contexto en el cual residían y se retomaron propuestas de Garaigordobil (2002), Onieva (2011), Poveda (1995) y Tejerina (2004), quienes han investigado

la importancia del teatro como una herramienta pedagógica para favorecer las habilidades sociales y los procesos creativos de los educandos.

La instrumentación del programa se realizó en un período de 12 meses, durante los cuales se tuvieron sesiones una o dos veces por semana, con una duración de una hora. Debido a las características del programa, se requería de un espacio amplio y libre de obstáculos, por lo que todas las actividades se llevaron a cabo en el patio de la escuela.

La estructura de las sesiones fue la siguiente:

- a) Motricidad. Permitió ejercitar los músculos para lograr una mayor fuerza, flexibilidad y control, además de que facilitará la concentración en los ejercicios siguientes.
- b) Trabajo individual. Se estimuló el desarrollo de cada uno de los participantes, con especial atención en las características internas tales como la expresión de emociones.
- c) Actividades de grupo. Los descubrimientos hechos a nivel individual se aplicaron en interacción con otros personajes y circunstancias, propuestos por todos los integrantes del grupo.
- d) Discusión / Reflexión. Se analizó con todo el grupo o por equipos, cada una de las actividades realizadas, se discutió en qué medida se logró el objetivo y por qué razones; es decir, se mencionaron tanto los errores como los aciertos, así como lo que funcionó y lo que no lo hizo.

Las actividades de teatro que se llevaron a cabo en las sesiones se dividieron en tres tipos:

1. *Actividades de dominio de las características físicas (motricidad)*. Los principales objetivos fueron que los participantes ejercitaran los músculos de las manos, rodillas, pies, cuello y tronco para lograr mayor fuerza, flexibilidad y control, por medio de una rutina de calentamiento; ejecutaran diferentes técnicas de relajación muscular; dominaran

en mayor grado cada parte de su cuerpo de manera independiente y simultánea. Esto, a través del trabajo colectivo, se distribuyeron en un círculo para que cada miembro siguiera (imitara) los movimientos e instrucciones del coordinador.

2. *Actividades de movimiento expresivo.* Se tuvieron como propósitos que los participantes ejercitaran cada uno de los cinco sentidos, para favorecer la libre reacción del cuerpo en su conjunto con los estímulos recibidos por el medio; ubicaran contextos específicos y reprodujeran una actividad cotidiana; actuaran de acuerdo con el suceso establecido, practicasen la capacidad de reacción ante las acciones de los otros personajes de la situación. Todo ello se realizó a partir del trabajo individual, pero también, se propuso trabajar en parejas o pequeños grupos. El coordinador estimuló a cada uno de los participantes y puso especial énfasis en las características de cada uno.
3. *Representación de papeles.* Los participantes, a partir de elementos mínimos, buscaron la solución más adecuada a un problema; crearon personajes, situaciones, diálogos nuevos y diferentes; buscaron, definieron y actuaron los aspectos físicos del personaje: edad, estatura, complexión, color, salud física, manera de vestir, algunas manías, signos de su ocupación, etc.; crearon, describieron y actuaron las características psicológicas del personaje: forma de ser debida a la clase social, modo de vida, gustos e intereses del personaje. Estos se trabajaron de manera colectiva y en pequeños grupos, donde el coordinador buscó favorecer el trabajo cooperativo y guió las creaciones e interacciones entre los participantes y las diferentes situaciones.

Los tres tipos de actividades descritas, se realizaron de manera conjunta, es decir, cada sesión del programa tuvo en su estructura todas y cada una de éstas estrategias. En la Tabla 8 se describen las temáticas de cada sesión.

Tabla 8

Distribución de las sesiones y actividades realizadas en el programa

Sesiones	Habilidad favorecida	Actividad central
1	Inicio	Presentación
2	Creatividad verbal	Elaboración de una revista “Quién soy”
3	Creatividad gráfica	Elaboración de un collage “Quién soy”
4	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Formación de equipos Creación de porra de cada equipo
5	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de la mascota del equipo
6	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de una historia colectiva
7	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Recordar, dibujar y dramatizar anécdotas
8	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Dramatización de temas elegidos al azar
9	Trabajo cooperativo/ Creatividad verbal y gráfica	Creación de cuentos y dibujos
10	Trabajo cooperativo/ Creatividad verbal y gráfica	Caracterización y creación gráfica de un títere
11	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Representación de sentimientos
12	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de títeres
13	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de historias para representar con los títeres
14	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de la escenografía de las obras que se representarán
15	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Presentación de los títeres
16	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de paisajes y dibujos con plastilina
17	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de historias con base en las maquetas elaboradas
18	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Creación de dibujos colectivos
19	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Dramatización de distintos contextos de la vida cotidiana
20	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Creación de dibujos individuales a partir de un estímulo
21	Trabajo cooperativo/ Creatividad verbal y gráfica	Elaboración de títeres de papel y creación de historias
22	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Creación de diseños de moda
23	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Dramatización de fábulas y cuentos
24	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de títeres con material de reciclado
25	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de historias para dar solución a problemáticas sociales
26	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de carteles
27	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de cuentos
28	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de obsequios
29	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Compartir y actuar historias
30	Cierre	Reflexión acerca de lo aprendido durante el programa y convivio

Durante el desarrollo del programa, las producciones verbales y gráficas de los alumnos fueron evaluadas de acuerdo con los indicadores propuestos por Torrance (2008) -fluidez,

originalidad, elaboración y flexibilidad- de tal forma que las puntuaciones asignadas a las producciones creativas se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9

Indicadores de creatividad verbal y gráfica del programa y puntuaciones asignadas a las producciones

Indicador	Puntuación
Fluidez	1pto. por cada idea presentada;
Originalidad	1pto. Para ideas poco frecuentes, 2ptos. para ideas diferentes a lo común y 3ptos. para figuras con elementos adicionales y poco frecuentes
Elaboración	1pto. Para la figura que se le añade un trazo o elemento 2ptos. Para la figura con dos o cinco trazos o elementos adicionales 3ptos. Para la figura con adición de más de seis trazos o elementos
Flexibilidad	1pto. por cada categoría diferente planteada

Por otro lado, el avance de las habilidades cooperativas se calificó a través de las dimensiones: participación grupal, responsabilidad compartida, calidad de la interacción y roles dentro del grupo; y con los criterios: Nivel 1 Requiere mejorar, Nivel 2 Satisfactorio, Nivel 3 Bien y, Nivel 4 Excelente, propuestos por Ferreiro y Espino (2009) y los cuales se describen en la Tabla 10.

Tabla 10

Dimensiones y criterios para evaluar el trabajo cooperativo

CRITERIOS DIMENSIONES	NIVEL 1 REQUIERE MEJORAR	NIVEL 2 SATISFACTORIO	NIVEL 3 BIEN	NIVEL 4 EXCELENTE
PARTICIPACIÓN GRUPAL	Sólo una o dos personas participan activamente.	Al menos la mitad de los estudiantes presentan ideas propias.	Al menos $\frac{3}{4}$ de los estudiantes participan activamente.	Todos los estudiantes participan con entusiasmo.
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	La responsabilidad recae en una sola persona.	La responsabilidad es compartida por $\frac{1}{2}$ de los integrantes del grupo.	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en la tarea.	Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea.
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN	Muy poca interacción: conversación muy breve; algunos estudiantes están distraídos o desinteresados.	Alguna habilidad para interactuar; se escucha con atención; alguna evidencia de discusión o planteamiento de alternativas.	Los estudiantes muestran estar versados en la interacción; se conducen animadas discusiones centradas en la tarea.	Habilidades de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás.
ROLES DENTRO DEL GRUPO	No hay ningún esfuerzo de asignar roles a los miembros del grupo.	Hay roles asignados a los estudiantes, pero no se adhieren consistentemente a ellos.	Cada estudiante tiene un rol asignado, pero no está claramente definido o no es consistente.	Cada estudiante tiene un rol definido; desempeño efectivo de roles.

Con la finalidad de conocer las diferencias entre los logros de los alumnos, se realizó una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 17, en la que se capturaron las puntuaciones obtenidas por los niños en las habilidades trabajadas durante el programa. Posteriormente, las sesiones de creatividad verbal y gráfica y, trabajo cooperativo se dividieron en dos bloques y los resultados se analizaron con la prueba no paramétrica de Wilcoxon, asimismo, para determinar los cambios intrasujeto se empleó una ANOVA de medidas repetidas.

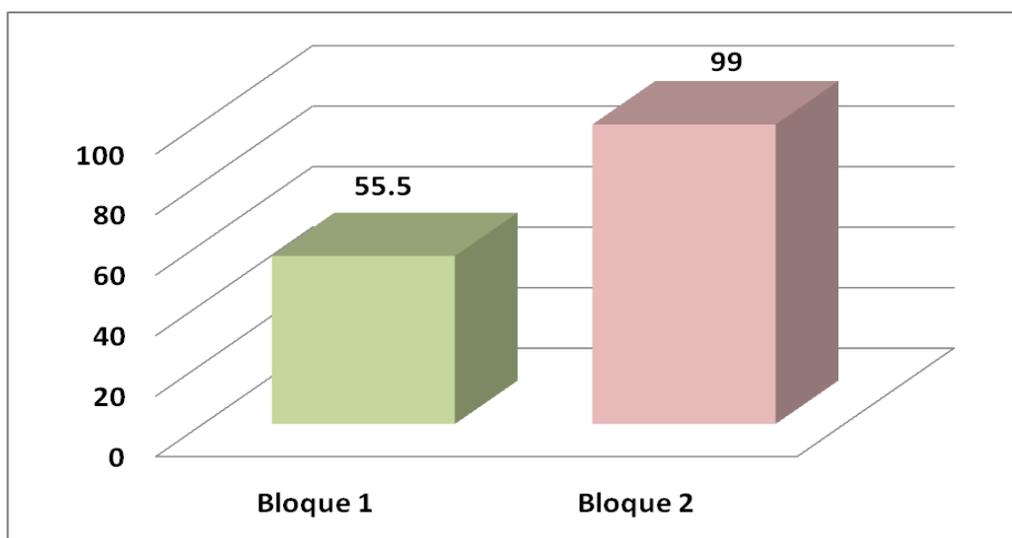
Resultados de la evaluación del programa de enriquecimiento a través del teatro

Creatividad verbal

Para la evaluación de los resultados de la creatividad verbal, las sesiones se dividieron en dos bloques con ocho actividades cada uno, posteriormente, las puntuaciones medias de estos se compararon a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Como se observa en la Figura 8, las estimaciones en la creatividad verbal aumentaron en el bloque 2, lo que demuestra que el programa de enriquecimiento favoreció en los alumnos el desarrollo de las habilidades para crear historias y cuentos, describir personajes y diseñar diálogos. La prueba no paramétrica de Wilcoxon indicó que estos cambios fueron estadísticamente significativos a un nivel de $p= 0.002$ con un α de 0.05.

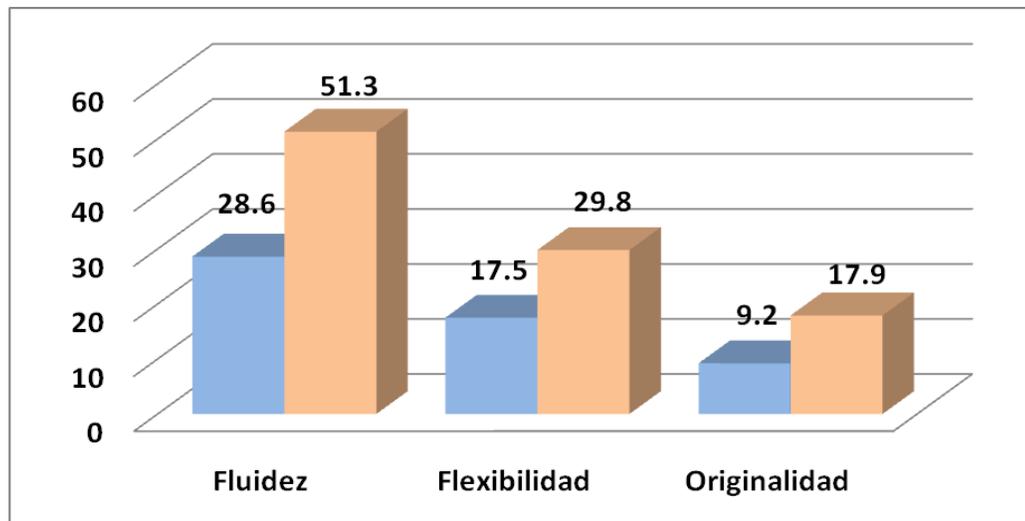
Figura 8. Medias de creatividad verbal obtenidas por los alumnos en el primer y segundo bloque del programa.



Con respecto a los componentes de la creatividad verbal se observó que en todos hubo incrementos estadísticamente significativos: Fluidez ($p= 0.002$ y un α de 0.05), Originalidad ($p=$

0.002 y un α de 0.05) y Flexibilidad ($p=0.002$ y un α de 0.05), las puntuaciones medias se presentan en la Figura 9.

Figura 9. Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en los indicadores de creatividad verbal.



Para determinar los cambios en cada uno de los estudiantes se empleó una ANOVA de medidas repetidas con factor intrasujeto, los resultados indicaron que hubo cambios estadísticamente significativos ($F_{(2, 12)} = .000$, $p \leq .05$) en la creatividad verbal general y en sus indicadores: Originalidad ($p = 0.000$, $\alpha 0.05$), Fluidez ($p = 0.000$, $\alpha 0.05$) y Flexibilidad ($p = 0.000$, $\alpha 0.05$). Lo cual mostró que al finalizar el programa, los 12 alumnos que participaron lograron mejorar sus habilidades verbales.

Tabla 11.

Puntuaciones medias de la creatividad verbal y sus indicadores obtenidas en el primer y segundo bloque

ALUMNO	BLOQUE 1				BLOQUE 2			
	fluidez	flexi	orig	Crea	fluidez	flexi	orig	Crea
Julieta	29	20	11	60	53	31	19	103
Alejandro	29	17	8	54	50	28	17	95
Jair	29	18	9	56	52	31	17	100
Daniel	28	16	10	54	53	30	19	102
Adie	29	19	9	57	50	30	18	98
Dana	28	17	9	54	52	30	17	99
Nancy	29	17	10	56	51	31	19	101
Julián	27	16	8	51	46	25	16	87
Ulises	30	20	12	62	53	31	18	102
Ximena	27	16	8	51	51	31	19	101
Andrea	29	18	9	56	52	29	17	98
Allison	30	17	8	55	53	31	19	103

En el aspecto cualitativo se encontró que durante el primer bloque, los niños mostraron dificultad para inventar y escribir historias, asimismo narraban relatos cortos y colocaban títulos de cuentos que ya existían (ver Figura 10), mientras que en el segundo bloque, los alumnos fueron capaces de crear historias más extensas, originales, involucrar a varios personajes y narrar historias con finales diferentes.

Figura 10. Ejemplos de escritos desarrollados por dos alumnos en los bloques del programa.

Primer bloque.

Cuento escrito por J.

El gato con botas
Había una vez un gato al que le gustaban las botas, un día se probó unas botas, luego se fue a su casa por dinero y regresó a comprarlas. FIN

Cuento escrito por A.

La llorona
Esta era una niña que vivía en una casa solitaria, ella se aparecía todas las noches a las 12 y gritaba “¡Ay, mis hijos!” porque se sentía triste. Hasta que un día la llorona encontró las tumbas de sus hijos y los revivió. FIN

Segundo bloque.

Cuento escrito por J.

Los reyes de la mala suerte
Había una vez un rey que tenía tres hijos, pero sus dos hijos hombres le robaban el oro a su papá y eran muy traviosos. En cambio, la princesa era buena con los demás, esa princesa se enamoró de un príncipe guapo y tuvieron tres hijos. Su hijo mayor se convirtió en rey, el hijo de en medio era muy malo y le pegaba a los otros, y al hijo más pequeño un dragón le comió la cabeza. Su papá le compró a su mamá una mascota para consolarla, pero de tanta tristeza, se murió. Luego se murió su papá y el hijo rey gastó todo su dinero en el funeral de su familia y se quedó pobre. FIN

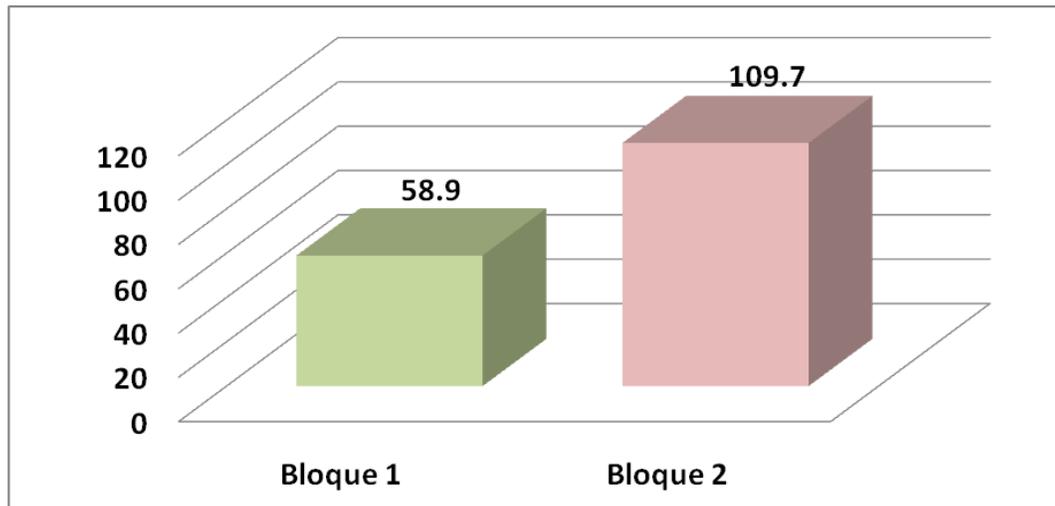
Cuento escrito por A.

Hace mil años...
Había una vez en el océano pacífico muchas pirañas, ellas un día encontraron a una muchacha en un castillo que estaba rodeado de príncipes que se querían casar con ella. Pero los príncipes eran malos y los tiburones y las pirañas ayudaron a la princesa, los llamaron hacia el mar y se los comieron. Sólo uno de ellos era ideal para la muchacha, por eso las pirañas y los tiburones lo perdonaron para que se casara con ella. La muchacha se convirtió en princesa millonaria y se casó con el príncipe, luego pasó que se fueron de luna de miel por todo el mar y nunca se volvió a saber de ellos. FIN

Creatividad Gráfica

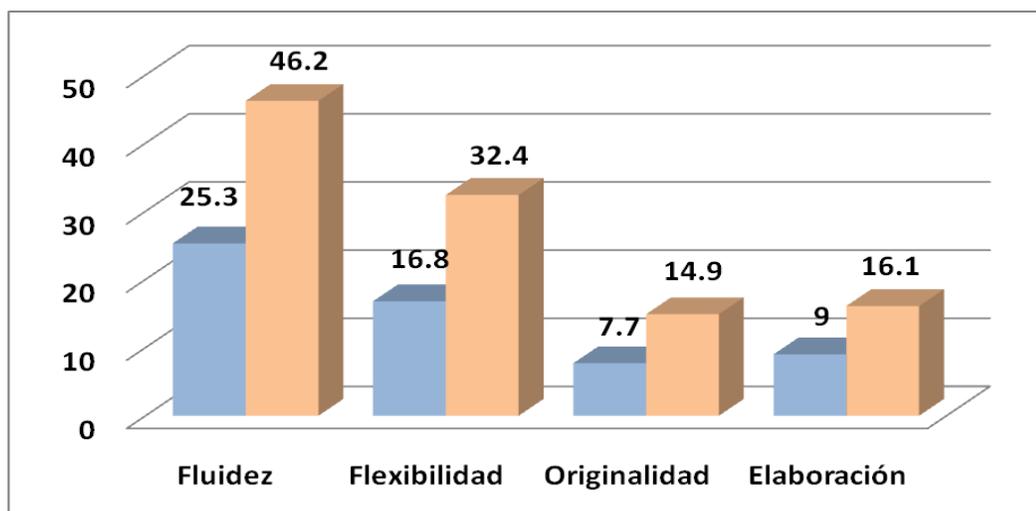
Para la evaluación de los resultados de la creatividad gráfica, las sesiones se dividieron en dos bloques con siete actividades cada uno; posteriormente, las puntuaciones medias de estos se compararon a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Se encontró que hubo incrementos estadísticamente significativos a un nivel de $p=0.002$ con un α de 0.05 (Figura 11), lo cual sugiere que los estudiantes al finalizar el programa realizaron creaciones poco convencionales, las cuales fueron cada vez más elaboradas y con mayor nivel de complejidad.

Figura 11. Medias de creatividad gráfica obtenidas por los alumnos en el primer y segundo bloque del programa.



También se compararon las puntuaciones medias de los componentes de la creatividad gráfica, con la prueba no paramétrica de Wilcoxon, que mostró incrementos estadísticamente significativos en: Originalidad ($p= 0.002$ y un α de 0.05), Fluidez ($p= 0.002$ y un α de 0.05), Flexibilidad ($p= 0.002$ y un α de 0.05) y Elaboración ($p= 0.002$ y un α de 0.05). En la Figura 12 se describen las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos.

Figura 12. Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en los indicadores de creatividad gráfica.



Para determinar los cambios intrasujeto durante la instrumentación del programa, se realizó un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) y se encontró un incremento estadísticamente significativo $F_{(2, 12)} = .000, p \leq .05$ en la creatividad gráfica y en sus indicadores: Fluidez ($p = 0.000, \alpha 0.05$), Flexibilidad ($p = 0.000, \alpha 0.05$), Originalidad ($p = 0.000, \alpha 0.05$) y Elaboración ($p = 0.000, \alpha 0.05$). Lo cual mostró que en los 12 alumnos que participaron en el programa lograron mejorar sus habilidades creativas gráficas.

Tabla 12.

Puntuaciones medias de la creatividad gráfica y sus indicadores, obtenidas en el primer y segundo bloque

ALUMNO	BLOQUE 1					BLOQUE 2				
	fluidez	flexi	orig	ela	crea	fluidez	flexi	orig	ela	crea
Julieta	24	18	10	11	63	46	34	16	17	113
Alejandro	26	18	7	7	58	45	31	14	15	105
Jair	25	18	7	10	60	46	33	16	17	112
Daniel	26	16	7	10	59	46	32	13	16	107
Adie	24	16	7	10	57	45	33	15	17	110
Dana	26	18	7	10	61	47	33	14	16	110
Nancy	26	16	7	7	56	46	32	14	15	107
Julián	27	16	11	11	65	48	31	16	17	112
Ulises	25	16	7	7	55	45	33	16	16	110
Ximena	24	16	7	7	54	47	32	16	16	111
Andrea	26	16	7	7	56	48	32	13	15	108
Allison	25	18	9	11	63	46	33	16	17	112

Durante las sesiones realizadas para favorecer la creatividad gráfica, se trabajó con distintos materiales y técnicas, se realizaron maquetas con plastilina, dibujos con lápiz y papel, títeres de tela y escenografías con pinturas. En el primer bloque se pudo observar que los niños hicieron diseños con pocas ideas y escasos detalles, mientras que en el segundo, las creaciones fueron poco convencionales, mostraron una gran cantidad de ideas y detalles. Por ejemplo, en las actividades llevadas a cabo con plastilina durante el primer bloque (Figura 13) se aprecia un

árbol, en el que los niños revolvieron todos los colores y diseñaron sus raíces, el tronco y un nido con unos pájaros, mientras que en el segundo (Figura 14) los alumnos ocuparon todo el espacio de la base de cartón, colorearon el mar, utilizaron piedras y conchitas para decorar, crearon sirenas, hicieron un barco pirata, simularon una isla, incluyeron peces, palmeras y el sol.

Figura 13. Árbol de plastilina (pre-test)



Figura 14. Maqueta acuática de plastilina (post-test)



En lo que respecta a la elaboración de títeres, durante el primer bloque los niños realizaron personajes con un calcetín al que le colocaron ojos, boca y cabello (Figura 15). En comparación con lo creado durante el segundo, en el que propusieron utilizar diversos materiales, como guantes, fieltro, tela, alambre, hule espuma, pintura, hilo y aguja para crear sus personajes diseñados previamente en lápiz y papel (Figura 16).

Figura 15. Títeres elaborados con calcetín



Figura 16. Títere hecho con guante y diversos materiales



Un ejemplo de la elaboración de escenografías en el bloque 1 se muestra en la figura 17, se observó el dibujo de un castillo con nubes y sol coloreados con pinturas de agua. En el bloque

2 se realizó un pantano y un castillo (Figuras 18 y 19), en ambos se aprecia una mayor cantidad de detalles como árboles, puertas, ventanas, ríos, peces. En el caso de la escenografía del pantano, los niños utilizaron material extra (ramitas secas de pino) que encontraron en el patio de la escuela, lo cual les permitió darle una apariencia de pantano al agua donde vivía el monstruo que dibujaron. Cabe resaltar que los estudiantes decidieron hacer este paisaje debido a que la obra de teatro que iban a presentar tenía como tema principal el cuidado del medio ambiente. Además mostraron su preocupación por el exceso de basura que existe en su comunidad.

Figura 17. Castillo (bloque 1)



Figura 18. Pantano (bloque 2)



Figura 19. Castillo (bloque 2)



También se realizaron dibujos en los que se colocaba un estímulo inicial a partir del cual los niños tenían que crearlos, en el ejemplo se muestra que en el primer bloque un niño dibujó un meteorito (Figura 20), posteriormente, en el segundo dibujó un cohete espacial (Figura 21) el cual presenta mayor cantidad de trazos, originalidad en la idea y aplicación de varios colores.

Figura 20. Meteorito (bloque 1)



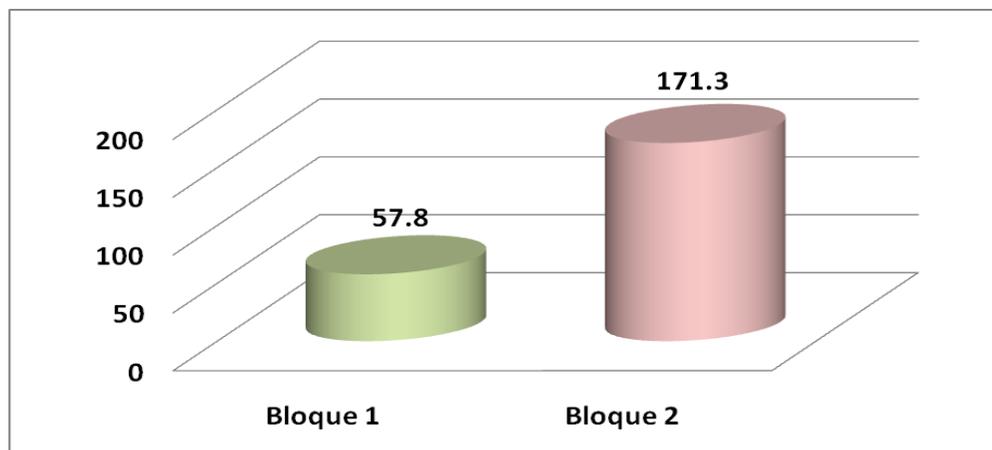
Figura 21. Cohete espacial (bloque 2)



Trabajo Cooperativo

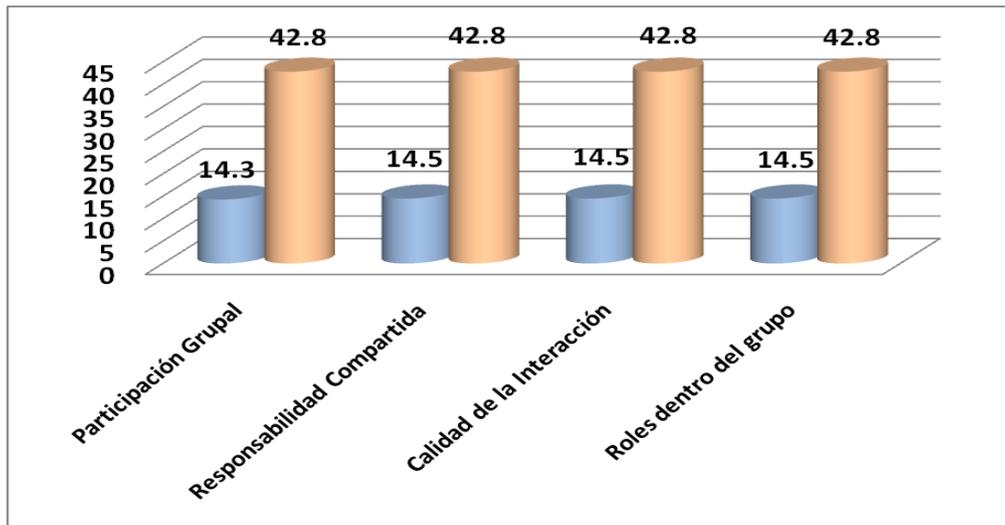
Otro de los objetivos del programa fue favorecer el trabajo cooperativo. Al respecto, los resultados mostraron que hubo cambios significativos ($p= 0.002$ y un α de 0.05) en la interacción de los alumnos (Figura 22), lo que indicó que los participantes mejoraron sus relaciones interpersonales, mostraron mayor apertura hacia las diferentes opiniones así como más tolerancia con el ritmo de trabajo de cada uno de sus compañeros, también desarrollaron estrategias de diálogo para resolver conflictos al interior de su equipo.

Figura 22. Puntuaciones Medias del trabajo cooperativo obtenidas por los alumnos en el primer y segundo bloque del programa.



En cuanto a los componentes del Trabajo Cooperativo, se obtuvieron cambios estadísticamente significativos en cada uno de ellos: Participación Grupal ($p= 0.002$ y un α de 0.05), Responsabilidad Compartida ($p= 0.002$ y un α de 0.05), Calidad de la Interacción ($p= 0.002$ y un α de 0.05) y Roles dentro del Grupo ($p= 0.002$ y un α de 0.05). En la figura 23 se describen las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en cada bloque.

Figura 23. Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en los indicadores de trabajo cooperativo.



Para determinar los cambios en cada uno de los estudiantes se empleó una ANOVA de medidas repetidas con factor intrasujeto, los resultados indicaron que hubo cambios estadísticamente significativos $F_{(2, 12)} = .000, p \leq .05$ en el trabajo cooperativo y en cada uno de sus indicadores: Participación Grupal ($p = 0.000, \alpha 0.05$), Responsabilidad Compartida ($p = 0.000, \alpha 0.05$), Calidad de la Interacción ($p = 0.000, \alpha 0.05$) y Roles dentro del Grupo ($p = 0.000, \alpha 0.05$), lo cual indicó que los 12 alumnos participantes adquirieron estrategias para trabajar en equipo. En la Tabla 13 se describen las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en cada uno de los indicadores.

Tabla 13.

Puntuaciones medias del trabajo cooperativo y sus indicadores obtenidos en el primer y segundo bloque

ALUMNO	BLOQUE 1					BLOQUE 2				
	PG	RC	CI	RG	Coop	PG	RC	CI	RG	Coop
Julieta	17	17	17	17	68	45	45	45	45	180
Alejandro	16	16	16	16	64	42	42	42	42	168
Jair	16	15	15	15	61	45	45	45	45	180
Daniel	7	7	7	7	28	37	37	37	37	148
Adie	16	17	17	17	67	45	45	45	45	180
Dana	15	16	16	16	63	42	42	42	42	168
Nancy	17	17	17	17	68	46	46	46	46	184
Julián	7	7	7	7	28	37	37	37	37	148
Ulises	15	15	15	15	60	46	46	46	46	184
Ximena	15	16	16	16	63	40	40	40	40	160
Andrea	15	15	15	15	60	46	46	46	46	184
Allison	16	16	16	16	64	43	43	43	43	172

Es importante señalar que al inicio de las sesiones del programa, se formaron equipos heterogéneos al azar en el que se tenían integrantes de distintos grados y sexo, por tal motivo los participantes no se conocían. Durante las primeras sesiones mostraron dificultades para integrarse: realizaban las tareas de manera individual, con conflictos para lograr los objetivos, tener acuerdos, problemas para comprender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, evitaban el contacto con sus compañeros, no compartían el material, ni respetaban turnos para hablar y escuchar a todos (Figura 24). Posteriormente, durante el segundo bloque, los alumnos mostraron actitudes de cooperación con sus compañeros, tomaban en cuenta las ideas de todos, animaban a participar a los más apáticos, compartían los materiales, respetaban las reglas, permitían la cercanía física, se sentían identificados con sus compañeros de trabajo, mostraban tolerancia hacia los distintos puntos de vista y trataban de incluir todas las ideas en su producto final (Figura 25).

Figura 24. Dificultad para trabajar en equipo

(bloque 1)

*Figura 25. Actitud cooperativa en el equipo*

(bloque 2)



Los resultados obtenidos muestran que los alumnos mejoraron su interacción social, desarrollaron sus habilidades de cooperación, actitudes para compartir material, conversar, hacer amigos, expresar sus emociones, sentimientos, ideas y opiniones, lo cual indicó que los resultados del programa de enriquecimiento son consistentes con los señalados por Garaigordobil (2004), quien reportó datos similares en cuanto a la eficacia de los programas para favorecer habilidades creativas y de cooperación.

Fase 2. Intervención con padres de familia

Objetivo

- Proporcionar a los padres de familia, herramientas para la comprensión y atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, así como mejorar su dinámica familiar.

Participantes

Participaron 12 padres de familia, nueve madres y tres padres con un rango de edad de 27 a 45 años. Respecto a la escolaridad de las mujeres, tres de ellas concluyeron la secundaria, tres la preparatoria, dos con carrera técnica y una la licenciatura. En el caso de los hombres, uno de

ellos terminó la secundaria, otro tenía preparatoria y el último con licenciatura. Las familias se ubicaron entre un nivel socioeconómico medio - medio bajo, en todos los casos se indicó que su vivienda cuenta con los servicios públicos básicos (luz, agua y drenaje).

Herramientas

- *Entrevista:* El formato fue elaborado a partir de la revisión de diferentes propuestas, así mismo se seleccionaron los datos que se requirió conocer del alumno para enriquecer la propuesta de intervención. Su objetivo fue obtener información relevante en torno al contexto familiar de los estudiantes con aptitudes sobresalientes. La entrevista constó de ocho apartados: el primero correspondía a la ficha de identificación del niño participante del programa de enriquecimiento, el segundo contenía datos generales de los padres, en el tercero se indagó acerca de la historia socioeconómica de la familia, el cuarto era de la historia clínica del niño, en el quinto se abordó la historia escolar, en el sexto el ambiente familiar, el séptimo abordó cómo eran las relaciones de los padres con el niño y el octavo las preferencias del alumno en ese momento.
- *Cuestionario de mitos y realidades sobre las aptitudes sobresalientes:* Fue elaborado con base en la revisión de la literatura referente a los mitos y realidades que existen en torno a la población sobresaliente, y de las características de éstos. Su objetivo fue identificar las creencias que los padres de familia tienen en relación con las capacidades de los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Está conformado por 25 afirmaciones seguidas por cinco cuadros en los que se debe marcar con una “X” el que se considere más acertado con respecto a las características de dicha población. El cuadro mayor indica “totalmente de acuerdo”, mientras que el menor “en desacuerdo” (Tepetla, Bello, Jiménez, Chávez & Zacatelco, 2013).

- *Programa de atención a padres:* Conformado por 13 sesiones dirigidas a favorecer la comprensión de las habilidades los alumnos con aptitudes sobresalientes y brindar estrategias para su atención, asimismo se presentaron temas para mejorar la dinámica de las familias. La duración de cada sesión fue de aproximadamente dos horas, llevadas a cabo una vez por semana.

Procedimiento

Se realizó una reunión informativa para dar a conocer a los padres de familia los resultados de la evaluación con la que se identificó a los niños que participarían en el programa de enriquecimiento, al mismo tiempo se solicitó su consentimiento para efectuar dicha actividad, a lo cual respondieron favorablemente. También se contó con una agenda de trabajo para aplicar la entrevista a cada una de las familias, de donde se obtuvo la información pertinente que permitió conocer los contextos familiares de los alumnos, así como tener un mayor acercamiento con los padres para detectar sus necesidades relacionadas con la educación de sus hijos, a partir de las cuales se diseñó un programa de atención. Posteriormente, se realizó una invitación para que participaran en un taller, en el cual se les daría mayor información acerca de los alumnos con aptitudes sobresalientes para favorecer el desarrollo integral de sus hijos. Cabe indicar que los padres mostraron disposición para formar parte del taller y se llegó al acuerdo de realizar las sesiones una vez por semana. El programa se llevó a cabo en 13 sesiones con una duración aproximada de dos horas cada una, las cuales se describen en la Tabla 14

Tabla 14

Temas y actividades realizadas en el taller para padres

Sesión	Tema	Actividades
1	Presentación	-Presentación de los participantes. -Resolución del cuestionario “Mitos y realidades” para conocer sus prejuicios, inquietudes y dudas con respecto a las aptitudes sobresalientes. -Presentación de la forma en que se trabajará con sus hijos a través de juegos.
2	Características de los niños con aptitudes sobresalientes	-Explicación de la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli. -Preguntas relacionadas con qué es para ellos la creatividad, el compromiso con la tarea y las habilidades cognitivas. -Explicación de cada uno de estos tres conceptos. -Plenaria acerca de lo que son los talentos y las aptitudes sobresalientes.
3	Mitos y realidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes	-Formación de dos equipos, uno de ellos analizará los mitos y el otro, las realidades de los alumnos con aptitud sobresaliente. -Explicación por equipos, del tema que le tocó analizar. -Plenaria y reflexión sobre las creencias y prejuicios que la sociedad tiene con respecto a estos alumnos.
4	Tipos de familias y estilos de crianza	-Formación de equipos. -Explicación del tema que les tocó analizar y dramatización de una situación que ejemplifique el estilo de crianza. -Reflexión acerca de la importancia de elegir un estilo de crianza adecuado.
5	Comunicación	-Juego “el teléfono descompuesto” -Análisis de qué es y por qué es importante una comunicación clara dentro de la familia. -Breve reseña acerca de la comunicación en la familia. -Reflexión grupal del tema.
6	Autoestima	-Representación gráfica de ellos mismos y de sus hijos -Identificación de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas tanto individuales como en su familia. -Compartir los análisis de cada participante. -Plenaria y reflexión de los participantes.
7	Disciplina y roles familiares	-Elaboración de un esquema de su casa, los espacios que tiene, cómo son utilizados y qué reglas hay en cada uno de ellos. -Identificación de los roles de cada miembro de la familia. -Breve reseña acerca de la disciplina en casa. -Analizar las carencias en cuanto a la disciplina, tanto de sus hijos como de ellos. -Reflexión grupal
8	Motivación y autoconcepto	-Juego “la papa caliente”. -Breve reseña teórica acerca de la motivación y el autoconcepto. -Formación de equipos para que cada uno analice las formas que ocupa su familia para motivar a cada miembro, así como de la eficacia de dichas acciones. -Plenaria y reflexión acerca de las acciones que promueven la motivación y el autoconcepto positivo en sus hijos y en ellos.
9	Autonomía y tiempo libre	-Elaboración grupal de una lista con las principales actividades en las que sus familias ocupan su tiempo libre. -Análisis de cada actividad enunciada y propuestas para enriquecerlas.

Sesión	Tema	Actividades
		-Breve reseña teórica acerca de la importancia de la autonomía. -Reflexión grupal acerca de cómo se motiva en el hogar dicha habilidad.
10	Desarrollo psicomotriz, cognitivo, emocional y social de los niños según la edad	-Breve reseña teórica acerca de las etapas del desarrollo de una persona. -Reflexionar acerca de cómo fue su desarrollo hasta el momento actual, rescatar sus fortalezas y carencias -Analizar cómo ha sido el desarrollo de sus hijos y cómo la historia personal impacta en la dinámica familiar y el desarrollo del niño.
11	Alimentación saludable	-Los participantes compartirán una receta saludable, dando propuestas para el desayuno, la comida y la cena. -Reflexionar acerca de la importancia de mantener una dieta equilibrada que cumpla con las necesidades de cada persona.
12	Actividades para estimular las habilidades en cada una de las áreas del desarrollo	-Formación de 4 equipos, a cada uno le corresponderán actividades para estimular ya sea el área psicomotriz, cognitiva, emocional o social. -Demostración por equipos de varias actividades para estimular las áreas del desarrollo. -Reflexión acerca de las actividades propuestas.
13	Cierre	-Resolución del cuestionario mitos y realidades. -Se dieron a conocer los resultados de la intervención realizada con los alumnos con aptitudes sobresalientes. -Reflexión acerca de los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo del taller. -Agradecimientos y convivio.

Resultados de la instrumentación del programa de atención a padres

Es importante resaltar que la asistencia de los padres de familia fue irregular, mientras que las madres fueron constantes en su participación, también se debe señalar que en las ocasiones que faltaron a alguna de las sesiones, su inasistencia era causada por asuntos laborales. Cabe indicar que debido a la motivación que mostraron los padres durante la instrumentación del programa, hubo la necesidad de realizar actividades adicionales, una de ellas fue que los participantes propusieron la creación de un grupo en la red social de *Facebook* para compartir materiales de interés con respecto a la educación de sus hijos y para mejorar la dinámica familiar. Otra acción fue la de acudir con todas las madres de familia a una práctica deportiva en el gimnasio de la zona, donde se solicitaron informes para inscribir a sus hijos y así fortalecer su desarrollo psicomotriz y social. Del mismo modo, de forma paralela a las sesiones del taller, se encargaron tareas de convivencia familiar, tales como: jugar, salir a comer juntos, ir de día de campo, visitar

museos, hacer recorridos en bicicleta con toda la familia, cocinar con sus hijos, entre otros. Las actividades desarrolladas durante el programa se evaluaron de forma cualitativa. La entrevista se aplicó al inicio del programa, mientras que el cuestionario al inicio y al final de las sesiones.

Desde la primera reunión, los padres y madres de familia mostraron disposición para participar en el taller, especialmente porque tenían muchas inquietudes y dudas con respecto a las habilidades de sus hijos, además se trató de motivarlos mediante el dinamismo de cada una de las sesiones. Debido a la falta de espacio para trabajar sin interrupciones, se decidió emplear el patio de la escuela, una de las madres de familia ofreció llevar a cada sesión sillas y mesas, lo cual facilitó su realización, aunque también hubo ocasiones en las que se utilizaron tapetes para sentarse, esta situación no fue motivo de indisposición para colaborar en las actividades.

Conforme fueron avanzando las sesiones, los lazos de empatía y afecto crecieron entre las madres, de tal forma que empezaron a convivir también fuera de las actividades del programa, tanto en fiestas como en reuniones familiares o incluso visitas exclusivas para platicar. De manera paralela, el grupo de *Facebook* permitió estar en contacto permanente para proporcionar lecturas, videos, juegos, recordar el día de la siguiente sesión, entre otras.

Los temas vistos en cada una de las sesiones promovieron el análisis, la reflexión, la expresión de opiniones, sentimientos y vivencias de los padres de familia, lo cual desarrolló un clima de confianza y confidencialidad que hizo las reuniones cada vez más fructíferas, y permitió que los participantes comprendieron la importancia de su función y de su participación activa en el desarrollo psicomotriz, cognoscitivo, emocional y social de sus hijos. Por tal motivo, emprendieron acciones dentro de su familia que en la mayoría de los casos acrecentaron su sentimiento de logro con respecto a la mejora de su dinámica familiar, por ejemplo, las madres les contaron la historia de su gestación, nacimiento y primeros años de vida a sus hijos, vieron

películas juntos, gestionaron la participación de toda la familia en la elaboración de comida, reconocieron fortalezas y debilidades como padres, asistieron a paseos en bicicleta o a museos, y llevaron un diario donde registraron sus vivencias cotidianas con sus hijos. Asimismo, al finalizar las sesiones, los conocimientos que los participantes tenían acerca de las aptitudes sobresalientes se vieron favorecidos y aumentados, como se observó tanto en sus autoevaluaciones como en el cuestionario de mitos y realidades.

Se analizaron las respuestas dadas al inicio y al final del programa por parte de los padres, en el cuestionario de mitos y realidades, lo cual permitió observar que se incrementaron sus conocimientos con respecto a las características de los niños que presentan aptitudes sobresalientes (ver Figura 26).

Figura 26. Testimonio de una madre con respecto a las características de los niños con aptitudes sobresalientes.

Inicio del Programa

Los niños sobresalientes lo son toda la vida, no necesita apoyos de ningún tipo porque puede hacer las cosas solo, no tiene dificultades en la escuela, generalmente termina más rápido y con más facilidad que el resto de sus compañeros, destaca en todas las áreas del desarrollo, tiene pocos amigos, a los maestros les gusta trabajar con aptitudes sobresalientes puesto que no les ocasionan ningún problema, siempre están motivados por sobresalir en la escuela.

Cierre del Programa

Los niños sobresalientes requieren apoyo específico de su contexto familiar y académico para desarrollar sus habilidades, puede tener diferencias en algunas áreas de su desarrollo, en algunas materias puede terminar más rápido y con más facilidad que el resto de sus compañeros aunque en otras podría tener dificultad, así como tiene fortalezas también tiene áreas que requiere potenciar, cada niño es diferente por lo que sus habilidades sociales son distintas y en muchas ocasiones depende del contexto y de su motivación, a los maestros se les dificulta trabajar con aptitudes sobresalientes pero si lo toman como un reto pueden ayudar mucho a los niños, en ocasiones muestran desmotivación en la escuela cuando las materias no son de su interés o cuando se aburren porque es algo que ya saben, pueden llegar a tener problemas de aprendizaje, la familia requiere información y orientación, puede suceder que su desarrollo emocional no vaya al mismo ritmo que su desarrollo intelectual.

Es importante señalar que la participación constante de los padres en este taller, logró mejorar la dinámica familiar y generó factores protectores para los niños, puesto que ellos son los que pasan la mayor parte del día ayudándoles en las actividades escolares y apoyándolos . Por tal motivo, se recomienda continuar con la generación de programas para padres, que atiendan sus necesidades y brinden oportunidades para optimizar el desarrollo académico de los alumnos con aptitudes sobresalientes, así como de sus contextos familiares y sociales.

Etapa III. Evaluación de los efectos del programa de enriquecimiento en las aptitudes sobresalientes de los participantes (Post-test)

Objetivos

Realizar una evaluación posterior a la instrumentación del programa para identificar sus efectos en las aptitudes sobresalientes de los alumnos.

Participantes

Participaron 12 alumnos (siete niñas y cinco niños) identificados con aptitudes sobresalientes de segundo y tercer grado de primaria, $M_{edad} = 7.4$, rango de edad 7 - 8 años.

Herramientas

Para la evaluación post-test, se utilizaron los instrumentos descritos en la etapa de identificación (pre-test), los cuales son: Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Coloreada (Raven, 1990), Test de Pensamiento Creativo Forma Figural A (Torrance, 2008), Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005), Escala de Autoconcepto Académico (Chávez, Zacatelco & Acle, 2011) y Escala Wechsler de Inteligencia para niños en edad escolar WISC-IV (Wechsler, 2005).

Procedimiento

Al finalizar la instrumentación del programa de enriquecimiento, se realizó la evaluación post-test para lo cual se administraron de forma grupal todas las pruebas presentadas en herramientas. Posteriormente, a cada alumno se le aplicó de forma individual, la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños WISC-IV (Wechsler, 2003). A continuación, se calificaron las pruebas y se capturaron las puntuaciones en una base de datos realizada en el paquete estadístico SPSS versión 17, para determinar los efectos del programa se analizaron las puntuaciones medias obtenidas en el pre-test y post-test de cada instrumento, a través de la prueba no paramétrica de

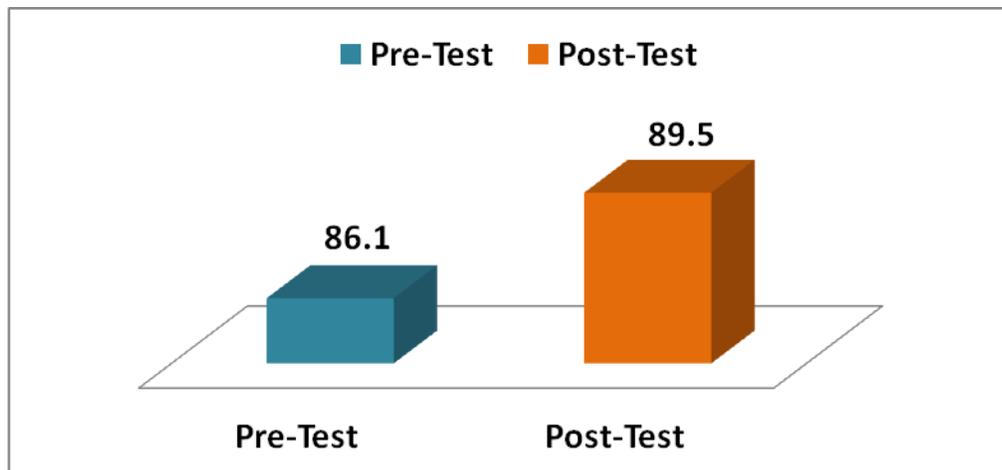
Wilcoxon; también se utilizó un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) con factor intrasujeto para conocer los cambios en cada uno de los participantes.

Resultados de la evaluación de los efectos del programa de enriquecimiento en los participantes (pre test- post test)

Compromiso con la tarea

Los resultados de la Escala de Compromiso con la Tarea mostraron que si bien no existió un cambio estadísticamente significativo ($p= 0.289$ con una α de 0.05), sí hubo un incremento en las puntuaciones medias de los estudiantes durante la segunda aplicación (post-test), lo que demuestra que el interés, la persistencia y el esfuerzo de los alumnos en las actividades académicas se mantuvo constante al finalizar la aplicación del programa (Figura 27).

Figura 27. Puntuaciones obtenidas en la Escala de Compromiso con la Tarea en el pre-test y post-test



El Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) mostró que no hubo cambios estadísticamente significativos $F_{(2,12)}=.397$, $p \leq .05$ en las evaluaciones intrasujeto y, al hacer una comparación entre las puntuaciones del pre-test con el post-test se observó que siete alumnos aumentaron en sus estimaciones cinco disminuyeron, por tal motivo se analizaron las respuestas de estos últimos y se encontró que en la primera evaluación los niños se calificaron en la mayoría de las preguntas con “siempre” y “bastantes veces”, mientras que en la segunda respondieron con “muchas veces” o “por lo regular”, lo cual influyó en sus puntuaciones (véase tabla 15).

Tabla 15

Puntuaciones pre test – post test en la Escala de Compromiso con la Tarea

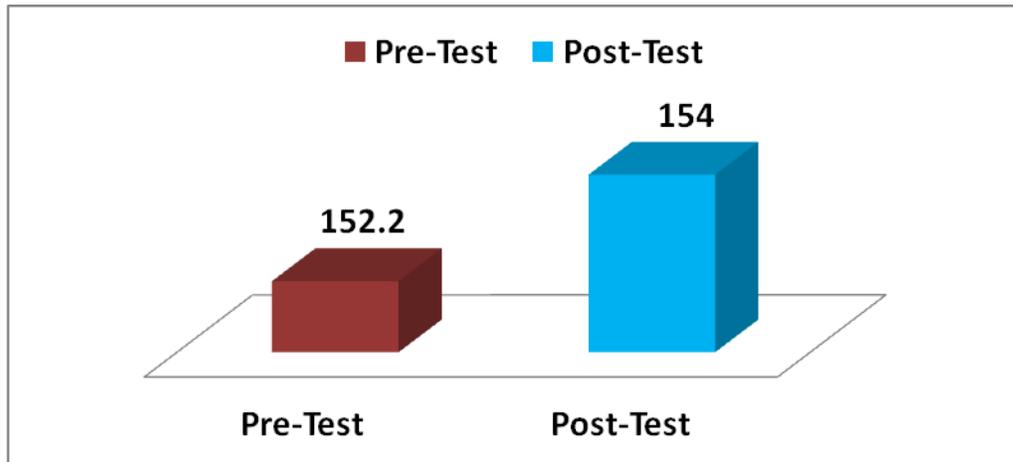
Alumnos	Escala de Compromiso con la Tarea	
	Pre-test	Post-test
Nancy	88	91
Julián	59	83
Ulises	79	92
Ximena	95	100
Andrea	88	99
Allison	91	108
Julieta	94	92
Alejandro	93	102
Daniel	100	74
Adie	84	77
Dana	80	77
Jair	83	79

Autoconcepto académico

Los resultados de la Escala de Autoconcepto Académico mostraron que si bien no existió un cambio estadísticamente significativo ($p= 0.350$ con una α de 0.05), sí hubo un incremento en las puntuaciones medias de los estudiantes durante la segunda aplicación (post-test), lo que

demuestra que los estudiantes mantuvieron una imagen positiva de sí mismos en la capacidad para llevar a cabo distintas tareas escolares de forma exitosa (Figura 28).

Figura 28. Puntuaciones obtenidas en la Escala de Autoconcepto Académico en el pre-test y post-test



El Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) mostró que no hubo cambios estadísticamente significativos $F(2,12)=.763, p \leq .05$ en las evaluaciones intrasujeto y, al hacer una comparación entre las puntuaciones del pre-test con el post-test se observó que sólo tres alumnos aumentaron en sus estimaciones, uno se mantuvo y los otros disminuyeron, por tal motivo se analizaron las respuestas de los estudiantes y se encontró que en la primera evaluación los niños se calificaron en la mayoría de las preguntas con el valor más alto “siempre”, mientras que en la segunda respondieron con “casi siempre” o “muchas veces”, lo cual influyó en sus puntuaciones. Lo anterior se explica porque los estudiantes aprendieron a ser más reflexivos y críticos en cuanto a sus habilidades, después de la instrumentación del programa, lo que les permitió hacer un análisis más cuidadoso de sus capacidades y habilidades en las materias escolares (véase Tabla 16)

Tabla 16

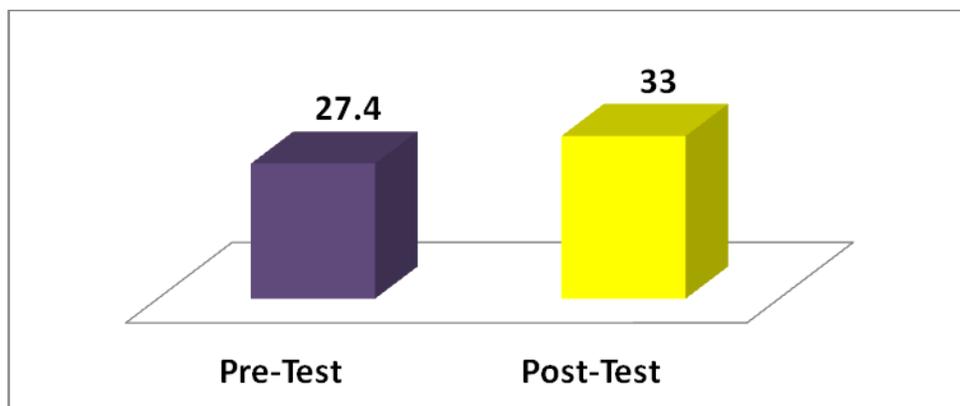
Puntuaciones pre test – post test en la Escala de Autoconcepto Académico

Alumnos	Escala de Autoconcepto Académico	
	Pre-test	Post-test
Nancy	163	149
Julián	116	173
Ulises	166	154
Ximena	165	165
Andrea	166	165
Allison	136	157
Julieta	135	132
Alejandro	149	142
Daniel	175	164
Adie	138	139
Dana	155	148
Jair	163	160

Creatividad

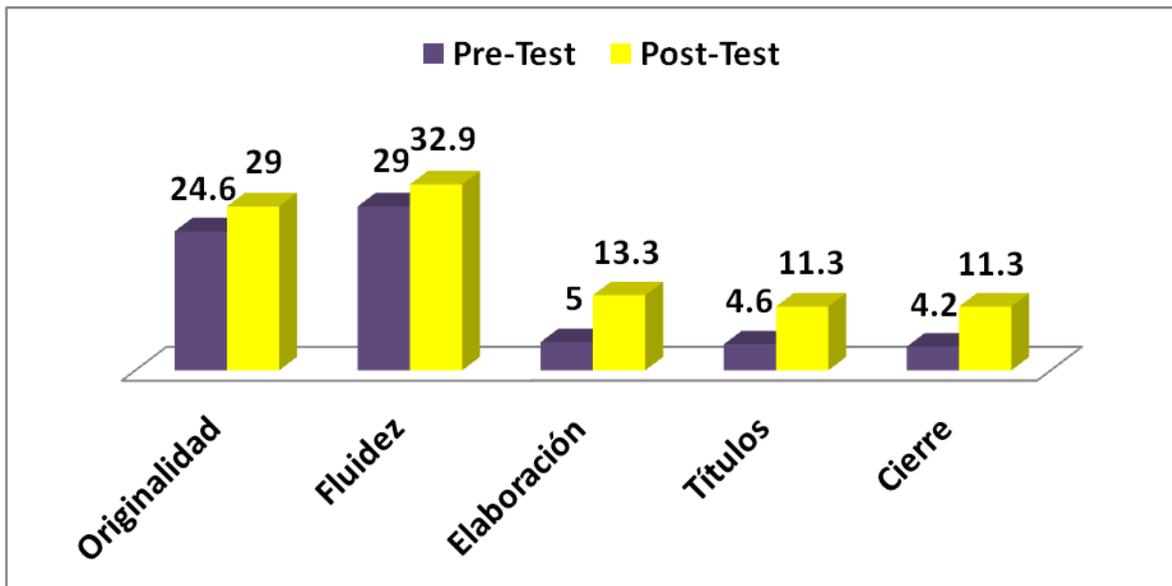
Los efectos del programa en la variable de creatividad mostraron un incremento estadísticamente significativo ($p= 0.002$ con un α de 0.05) lo que indicó que los niños al finalizar el programa realizaron representaciones gráficas con una gran variedad de detalles, diseños novedosos, dibujos con movimiento, visualizaciones inusuales, elementos adicionales y títulos poco convencionales (véase Figura 29).

Figura 29. Puntuaciones obtenidas en la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance en el pre-test y post-test



De igual forma se observó un aumento significativo en cada uno de los indicadores de la creatividad: *Originalidad* ($p= 0.002$ con una α de 0.05), *Fluidez* ($p= 0.003$ con una α de 0.05), *Elaboración* ($p= 0.001$ con una α de 0.05), *Abstracción de Títulos* ($p= 0.002$ con una α de 0.05) y *Resistencia al Cierre Prematuro* ($p= 0.002$ con una α de 0.05) pues los diseños que realizaron los alumnos en la segunda evaluación fueron poco convencionales, con mayor riqueza de detalles, así como títulos con alto nivel de abstracción y representaciones lineales más complejas (Figura 30).

Figura 30. Comparación de medias en los indicadores de creatividad en el pre-test y post-test



Con la finalidad de establecer los cambios intra-sujeto, se realizó un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) y se encontró un incremento estadísticamente significativo $F_{(2,12)} = .000$, $p \leq .05$, lo que indicó que el nivel de creatividad total aumentó en los 12 alumnos participantes (véase Tabla 17).

Tabla 17

Puntuaciones pre test – post test en la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance

Alumnos	Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance	
	Pre-test	Post-test
Nancy	61	100
Julián	94	114
Ulises	78	107
Ximena	80	111
Andrea	75	97
Allison	56	117
Julieta	56	88
Alejandro	50	77
Daniel	65	96
Adie	69	100
Dana	53	83
Jair	55	85

A continuación se presentan algunos ejemplos retomados de la prueba de creatividad que permiten observar los cambios en las producciones de los estudiantes. En la actividad 1 las creaciones que realizaron los alumnos en el post-test mostraron mayor número de detalles e ideas diferentes, colores así como más detalles (ver Figura 31).

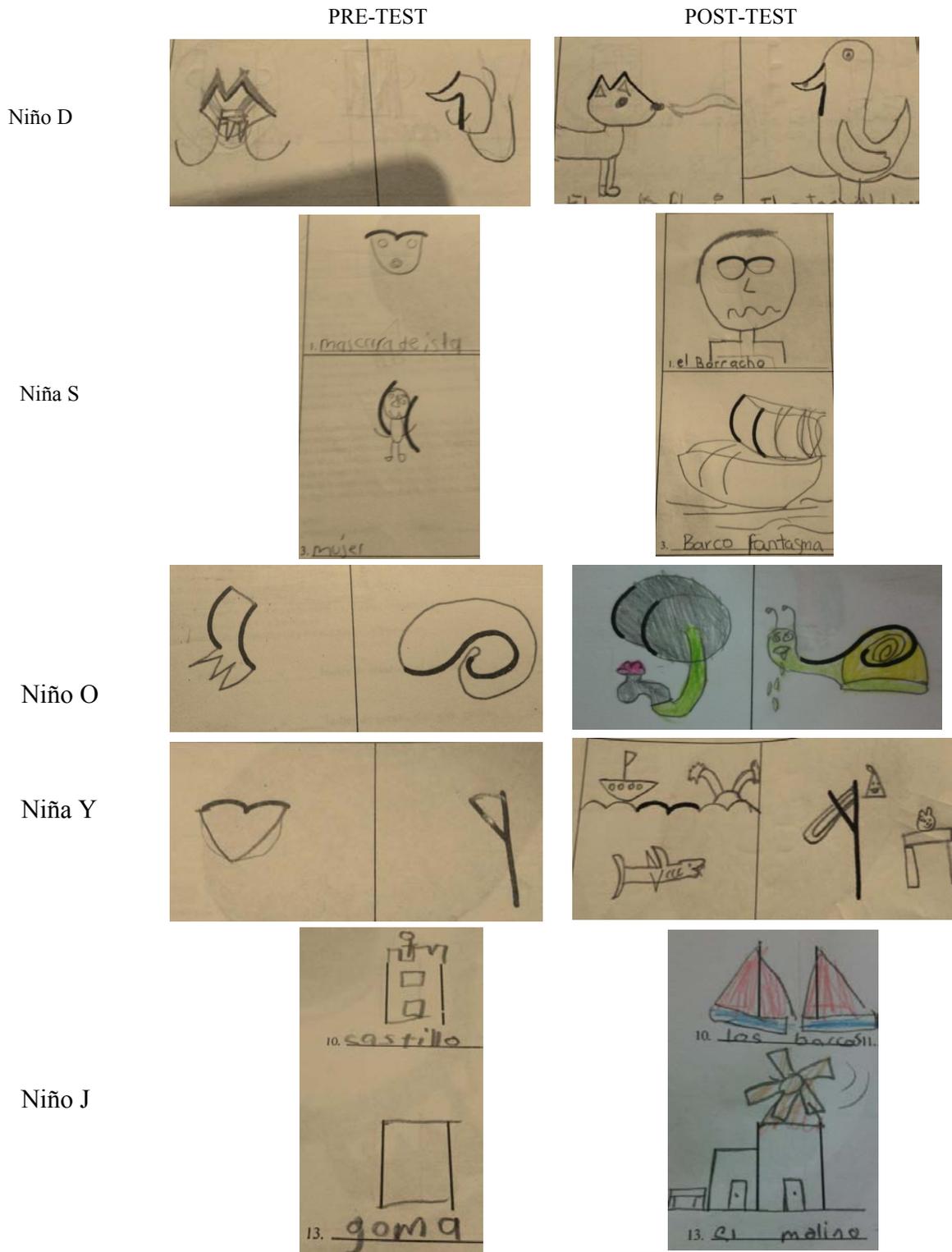
Figura 31. Dibujos creados por los estudiantes en la actividad 1 de la prueba de Torrance en la evaluación

Pre-test y Post-test



En cuanto a las actividad 2 y 3, los dibujos creados por los alumnos en el post-test reflejaron mayor número de detalles e ideas innovadoras, colores, líneas rectas y curvas, resistencia al cierre y gran elaboración (ver Figura 32).

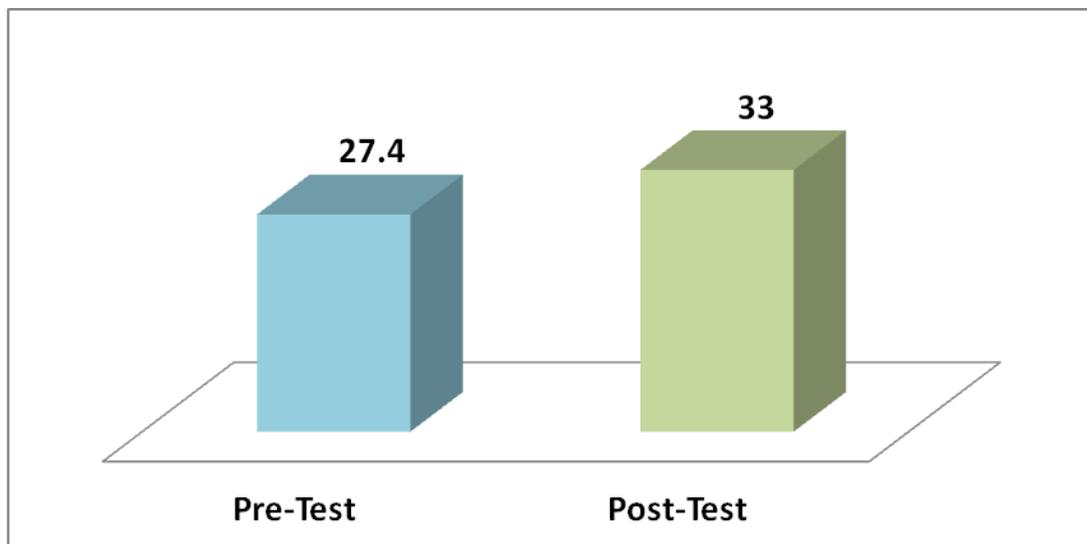
Figura 32. Dibujos credos por los estudiantes en la actividad 2 y 3 de la prueba de Torrance en la evaluación Pre-test y Post-test



Inteligencia

Para establecer los cambios en las habilidades cognitivas de los participantes se compararon las puntuaciones medias del pre-test y post-test de dos instrumentos: el Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Coloreada y la Escala de Inteligencia WISC-IV, los hallazgos encontrados se explican a continuación. En cuanto a la primera prueba con la que se midió la variable de inteligencia, se encontró un incremento estadísticamente significativo ($p= 0.002$ con una α de 0.05) lo que indicó que se mejoraron sus capacidades viso-perceptuales, de observación, de razonamiento no verbal y analógico (Figura 33). Al respecto, se resalta que dichas habilidades se encuentran vinculadas con las actividades diseñadas en el programa de enriquecimiento, por lo que se considera que se favoreció la inteligencia general de los estudiantes.

Figura 33. Puntuaciones obtenidas en la prueba de Raven en el pre-test y post-test.



De igual manera, a través del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) se encontró un aumento significativo $F(2,12)=.000$, $p \leq .05$, lo que indicó que el nivel de inteligencia aumentó en todos los alumnos participantes (véase tabla 18).

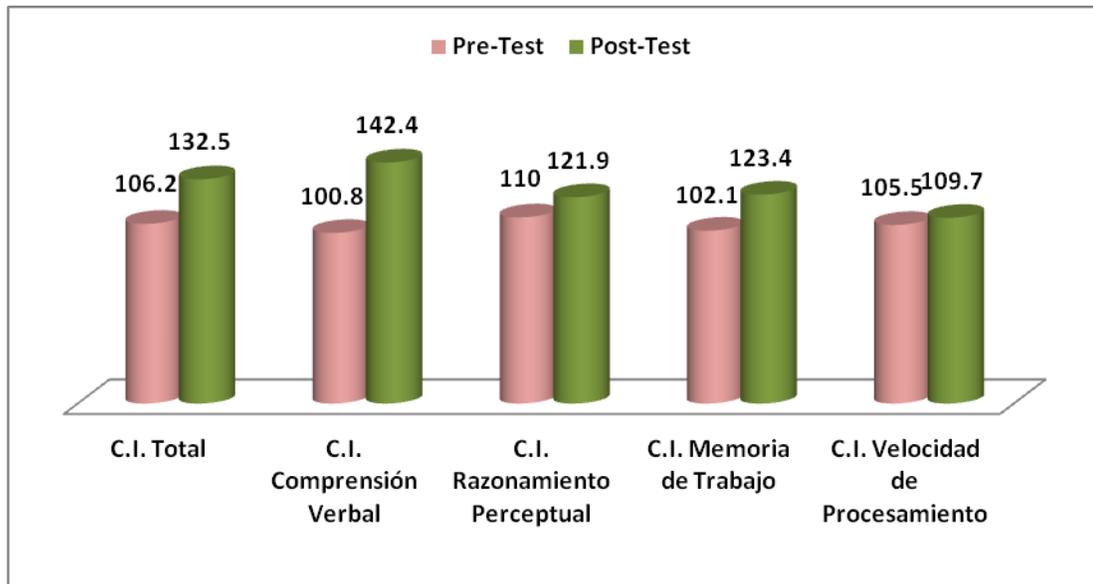
Tabla 18

Puntuaciones pre test – post test en el Test de Matrices Progresivas de Raven

Alumnos	Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance	
	Pre-test	Post-test
Nancy	31	33
Julián	28	36
Ulises	30	31
Ximena	28	34
Andrea	26	31
Allison	29	32
Julieta	25	31
Alejandro	30	35
Daniel	23	36
Adie	30	34
Dana	27	34
Jair	22	30

Asimismo, se compararon las medias del pre-test y post-test de la Escala de Wechsler para Niños WISC-IV (Figura 34) y se encontraron incrementos estadísticamente significativos en el *Cociente Intelectual Total* ($p= 0.002$ con una α de 0.05), así como en las sub-escalas de *Comprensión Verbal* ($p= 0.003$ con una α de 0.05), de *Razonamiento Perceptual* ($p= 0.004$ con una α de 0.05) y de *Memoria de Trabajo* ($p= 0.002$ con una α de 0.05). En cuanto a la *Velocidad de Procesamiento* se observó un aumento pero no fue significativo ($p= 0.285$ con una α de 0.05). Dichos resultados revelan que el programa de enriquecimiento favoreció en los alumnos el desarrollo de habilidades verbales y no verbales, aumentó la riqueza de su vocabulario, así como sus capacidades de atención, concentración y retención de información.

Figura 34. Puntuaciones medias del pre-test y post-test de la escala WISC-IV

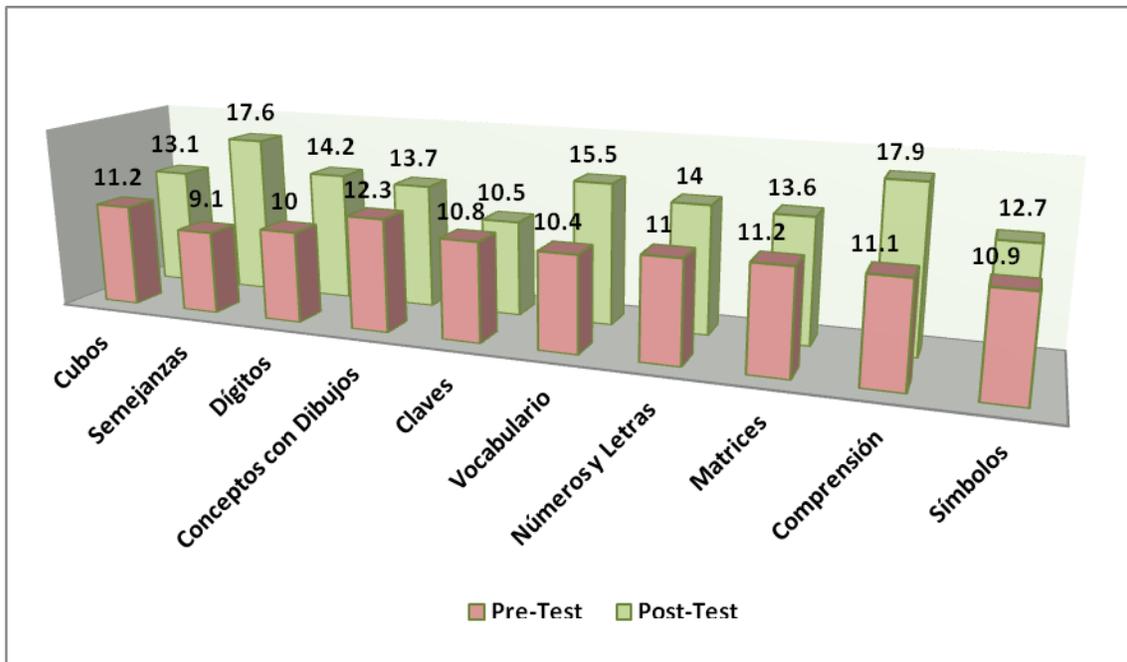


Estos resultados sugieren que el programa enriqueció en los alumnos la comprensión verbal, relacionada con la formación de conceptos, el razonamiento verbal y el conocimiento adquirido del entorno donde se desarrolla el niño. Por su parte, el razonamiento perceptual se vincula con las tareas que requieren manejar conceptos abstractos, reglas, generalizaciones, relaciones lógicas, procesamiento viso-espacial y la integración visomotora. En cuanto a la memoria de trabajo permite retener temporalmente cierta cantidad de información para operar o ejecutar actividades y generar un resultado, asimismo se vincula con la atención sostenida, la concentración y el control mental. Finalmente, la velocidad de procesamiento es la capacidad para explorar, ordenar o discriminar información visual simple de forma rápida y eficaz (Wechsler, 2003).

Al comparar las puntuaciones del pre-test y del post-test de las 10 sub-pruebas aplicadas de la escala de inteligencia WISC-IV se observó que nueve de ellas tuvieron cambios estadísticamente significativos: *Cubos* ($p= 0.007$ con una α de 0.05), *Semejanzas* ($p= 0.002$ con

una α de 0.05), Dígitos ($p= 0.002$ con una α de 0.05), Conceptos con Dibujos ($p= 0.035$ con una α de 0.05), *Vocabulario* ($p= 0.004$ con una α de 0.05), *Retención de Números y Letras* ($p= 0.006$ con una α de 0.05), *Matrices* ($p= 0.004$ con una α de 0.05), *Comprensión* ($p= 0.003$ con una α de 0.05) y *Símbolos* ($p= 0.005$ con una α de 0.05), los cuales se muestran en la Figura 35. Lo anterior indicó que el programa de enriquecimiento favoreció las habilidades de atención, observación, identificación de semejanzas, comparación, relaciones entre conceptos, clasificación, secuenciación, análisis y síntesis, las cuales, de acuerdo con Wechsler (2003) son capacidades requeridas para la resolución de las subpruebas que mostraron incremento.

Figura 35. Puntuaciones medias del pre-test y post-test de las subpruebas de la escala WISC-IV



Para determinar los cambios intrasujeto se realizó el Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) y se encontró un aumento significativo $F_{(2,12)} = .000$, $p \leq .05$, lo que indicó que el nivel del *Cociente Intelectual* aumentó en los 12 alumnos que participaron en el programa de enriquecimiento. Como se observa en la Tabla 19, nueve niños obtuvieron un CI por encima

de 130 que equivale a un nivel “Muy Superior”, dos niños registraron en un rango de 120-130 el cual se relaciona con un nivel “Superior” y uno obtuvo un nivel “Promedio”.

Tabla 19.

Puntuaciones de los alumnos en C.I. Total y en los índices por escalas antes y después del programa

Alumnos		Cociente Intelectual									
		Total		Comprensión Verbal		Razonamiento Perceptual		Memoria de Trabajo		Velocidad de Procesamiento	
		Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
1	Daniel	102	136	96	148	125	135	88	107	88	112
2	Adie	109	134	100	142	110	123	97	120	123	118
3	Julieta	108	135	99	148	100	119	107	126	123	115
4	Jair	132	138	140	150	125	125	115	126	121	115
5	Alejandro	108	140	96	152	112	133	113	132	103	100
6	Dana	108	139	99	148	102	121	104	146	123	106
7	Nancy	100	127	99	146	100	106	113	123	85	106
8	Ulises	113	138	104	152	119	127	116	120	97	112
9	Ximena	100	128	93	142	100	112	102	120	109	109
10	Julian	92	97	83	83	117	112	83	104	91	91
11	Andrea	104	135	99	150	108	112	97	120	106	109
12	Allison	99	144	102	148	102	131	91	141	97	115

Conclusiones

En México, la caracterización de los alumnos con aptitudes sobresalientes ha pasado por diferentes momentos. Comenzó desde los años ochenta, con la propuesta del proyecto “Capacidades y Aptitudes Sobresalientes” (CAS) diseñado por la SEP, iniciativa que marcó a México como el primer país de América Latina que desarrolló un programa de esa naturaleza por parte de la educación pública (Sáenz, 2001; citado en Zavala & Rodríguez, 2004).

Posteriormente, en los años 90's se le dio mayor énfasis a los objetivos creados por la Educación Especial, que promovían el consolidar los derechos de una atención de calidad para esta población, apoyados primordialmente por el artículo 41 de la Ley General de Educación, mediante el cual se brindó un carácter constitucional a dicho acuerdo, pero, en el año de 1993 se marcó una ruptura de esta línea, pues desaparecieron las unidades CAS y los servicios de Educación Especial fueron reorientados y reorganizados en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM) en los que se dio mayor prioridad a las NEE asociadas con alguna discapacidad, lo que ocasionó que se desatendiera a los estudiantes sobresalientes (SEP, 2006). Fue hasta el 2002 que la SEP propuso diseñar un modelo para apoyar al sobresaliente, lo que se reflejó durante el 2006 cuando se publicaron las propuestas de intervención y actualización que fueron puestas en marcha en el país durante ese ciclo escolar.

Lo anterior permite observar los avances que en este tema se han tenido, aunque la SEP (2006) reconoce que los esfuerzos aún son insuficientes y que en los servicios de Educación Especial persiste el trabajo irregular, así como deficiencias en el proceso de identificación y

atención de esta población. En relación con esta temática, Zavala y Rodríguez (2004) plantearon que en la agenda educativa nacional aparecen problemas significativos como los siguientes:

- a) Necesidad de definir con claridad a qué se hace referencia cuando se habla de alumnos con aptitudes sobresalientes, ya que el término no es sólo una traducción de los vocablos *gifted* y *talented*, tampoco un sinónimo de palabras como superdotado, genio o talentoso.
- b) Analizar todas las posibles formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes.
- c) Carencia de instrumentos para la identificación y caracterización de estos alumnos, pues en muchas ocasiones sólo se utilizan las pruebas estandarizadas de inteligencia o rendimiento escolar, y se deja de lado la utilización de instrumentos cualitativos y cuantitativos sensibles al contexto, que involucren la participación de padres, docentes y compañeros.
- d) Informar oportunamente a los docentes, directivos y padres de familia acerca de la importancia de atender a estos alumnos.

Es por ello que se debe considerar una atención adecuada a estos niños dentro del ámbito escolar, a fin de solucionar problemas y prevenir desajustes, para lo cual es imprescindible desarrollar estrategias de identificación y atención educativa pues, la carencia de una estimulación temprana ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen plenamente su potencial sino que el estrés y la frustración provoquen una pérdida del mismo (Benito, 2004; Zacatelco & Acle, 2009). De aquí que el presente trabajo reconozca la importancia de identificar tempranamente a esta población, conocer sus necesidades educativas especiales y diseñar una intervención educativa que les permita favorecer sus habilidades.

Para la identificación, se consideró la Teoría de los Tres Anillos propuesta por Renzulli y enriquecida por Mönks, debido a que ha sido de las más reconocidas y utilizadas para la

caracterización de esta población, ya que toma en cuenta la naturaleza multifactorial de las aptitudes sobresalientes, además de que ha permitido captar mayor población y brindarles la oportunidad de ser atendidos. En el presente estudio se identificaron a ocho alumnos de segundo y ocho de tercer grado de educación primaria, quienes representaron el 10% de la población evaluada. El proceso de identificación utilizado permitió seleccionar a estudiantes con características heterogéneas, algunas visibles para sus docentes y otras que pasaron desapercibidas en el salón de clases, sin embargo, gracias al enfoque teórico que fundamentó dicho proceso, fue posible captar a los alumnos que presentaban habilidades elevadas, lo que coincide con lo señalado por autores como Chávez, Zacatelco y Acle (2014), Chávez et al. (2009), Pérez, López y González (2008), Valadez et al (2006) y Zacatelco (2005) quienes encontraron en sus investigaciones que alrededor del 3% al 15% de la población escolar presentaba aptitudes sobresalientes. Por lo anterior, cabe destacar la importancia de realizar una identificación temprana a través de modelos que integren diversos aspectos por medio de la utilización de instrumentos combinados, es decir, tanto formales como informales (Arco & Fernández, 2004) puesto que al diversificar las evaluaciones se brinda la posibilidad de indagar a través de un mayor número de recursos las habilidades, capacidades, motivaciones e intereses del individuo. Lo anterior, también da la pauta para reflexionar acerca de la relevancia social de la presente investigación que se llevó a cabo en una zona vulnerable cuyo contexto se caracteriza por presentar pocas alternativas, recursos profesionales, espacios culturales e infraestructura adecuada para favorecer las habilidades de esta población (Chávez, Zacatelco & Acle, 2012).

Cabe señalar que luego de un análisis de las características individuales (inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico y nominación del maestro), se observó que el perfil cognoscitivo, creativo, motivacional y social de los estudiantes que

participaron en el estudio fue heterogéneo, pues mientras algunos mostraron altos niveles en sus habilidades intelectuales, otros destacaron en su elevada creatividad o en su capacidad de persistencia. Lo cual coincide con lo reportado por autores como Gagné (2010) y Valadez et al. (2006) quienes indicaron que los alumnos con aptitudes sobresalientes presentan distintos tipos de habilidades que requieren tomarse en cuenta para la mejora de su contexto educativo. Al respecto, Botias, Higuera y Sánchez (2002) resaltaron la importancia de la atención a los niños con aptitudes sobresalientes, debido a que las habilidades que presentan no son permanentes y de no estimularse podrían perderse, o causar desajustes que deriven en deserción escolar, bajo rendimiento escolar, conductas disruptivas y otros problemas de comportamiento. Por tal motivo, Zacatelco y Acle (2009) resaltaron la necesidad de desarrollar programas de enriquecimiento para la atención educativa de esta población, especialmente en las zonas rurales o marginadas donde la carencia de recursos, colocan una barrera para que sus habilidades se favorezcan.

Autores como Alonso, Renzulli y Benito (2003) y Morris y Blatt (1989) recomendaron que después de realizar la identificación, el ámbito de aprendizaje de los programas para niños con aptitudes sobresalientes, requiere estar centrado en el estudiante, alentar la independencia, la apertura, la aceptación y la complejidad, permitir una alta movilidad, proveer el desarrollo de las destrezas de solución de problemas, el estudio de las ideas conceptualmente complejas, así como el desarrollo de productos relevantes, por tal motivo, en la etapa de intervención, se diseñó un programa de enriquecimiento, en el que se trabajó con el teatro como una estrategia educativa para favorecer la creatividad y el trabajo cooperativo, las cuales son habilidades cognitivas, creativas y sociales que al ser estimuladas, fortalecen las interacciones sociales, la independencia actitudinal del estudiante y se promueve el desarrollo integral del individuo (Garaigordóbil, 2002).

La estrategia de teatro instrumentada con los estudiantes permitió observar que la creatividad verbal y gráfica de los estudiantes incrementó de forma paulatina a lo largo de las sesiones del programa, de tal forma que tanto los escritos desarrollados como los personajes y escenografías creadas por los niños presentaron mayores elementos de originalidad, fluidez y elaboración, estos datos concuerdan con los reportados por Bello (2014), Chávez (2008), Hernández (2010), Lemus (2012), Jiménez (2014), Ortiz (2012) y Tapia (2012) quienes reportaron incrementos importantes en creatividad de los alumnos con aptitud sobresaliente que participaron en distintos programas de enriquecimiento, lo cual implica que se logran beneficios en el potencial de los alumnos detectados.

Durante el proceso de instrumentación del programa los estudiantes aprendieron a trabajar de manera cooperativa, cabe destacar que al inicio de las actividades mostraron dificultades para integrarse ya que realizaban las tareas de manera individual, tenían dificultad para lograr los objetivos y tener acuerdos, problemas para comprender los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, evitaban el contacto con sus compañeros, no compartían el material, no respetaban turnos ni tenían tolerancia para escuchar a todos, posteriormente, conforme las sesiones avanzaron, los niños tomaban en cuenta las ideas de todos, animaban a participar a los más apáticos, compartían los materiales, respetaban las reglas, permitían la cercanía física, se sentían identificados con sus compañeros de trabajo, mostraban tolerancia hacia los distintos puntos de vista y trataban de incluir todas las ideas en su producto final. Es decir, mejoraron su interacción social, desarrollaron sus habilidades de cooperación, actitudes para compartir material, conversar, hacer amigos, expresar sus emociones, sentimientos, ideas y opiniones. Lo cual indicó que los resultados del programa de enriquecimiento son consistentes con los señalados por Garaigordobil (2004) quien refirió datos similares en cuanto a la eficacia de los

programas para favorecer habilidades creativas y de cooperación. Por lo tanto, los alumnos mejoraron sus habilidades para crear y contar historias; argumentar ideas de manera creativa; diseñar dibujos, maquetas y títeres con un mayor nivel de complejidad; así como relacionarse y colaborar con sus compañeros. Estos datos coinciden con los hallazgos de Chávez y Zacatelco (2010), Bello (2013) y Jiménez (2013) quienes reportaron que los alumnos que participaron en programas de enriquecimiento aumentaron sus capacidades cognitivas y creativas.

Dichos resultados sugieren que el programa contribuyó al fortalecimiento del potencial sobresaliente de los participantes, puesto que sus habilidades cognoscitivas se incrementaron y mantuvieron durante la intervención.

Posteriormente se analizaron los efectos del programa en relación con las habilidades de los niños detectados con aptitudes sobresalientes y, se observó que en cuanto al compromiso con la tarea, la motivación, interés, persistencia y dedicación de los participantes hacia sus tareas académicas y de enriquecimiento extracurricular, se mantuvieron constantes durante la instrumentación del programa, y aumentaron al final de la intervención. Como lo señalaron Chávez, Zacatelco y Acle (2014) y Pomar (2001) los estudiantes sobresalientes obtienen mejores resultados en su aprendizaje cuando tienen un alto compromiso con la tarea, de ahí la importancia de mantener este interés a lo largo del tiempo. Además, Pomar (2001) subrayó que para alcanzar logros excepcionales debe haber una combinación tanto de los intereses como de la motivación, de manera que la persistencia, la tenacidad y el disfrute de la actividad son los mejores indicadores de una confluencia significativa entre el estudiante y su ámbito educativo.

Con respecto al autoconcepto académico, se observó que los participantes mantuvieron una valoración positiva de su capacidad para llevar a cabo determinadas tareas, relaciones y compromisos escolares, del mismo modo, se favorecieron sus habilidades de autoanálisis, lo cual

se evidenció en las autoevaluaciones de sus destrezas académicas que realizaron al finalizar las sesiones del programa. Lo anterior, coincide con lo reportado por García (2003) quien señaló que el autoconcepto se construye y define a lo largo del desarrollo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito o fracaso, por tal motivo, a medida que pasan los años, el autoconcepto es multifacético, se hace más estable y con mayor capacidad de dirigir la conducta.

También se encontró que mejoraron las habilidades creativas de todos los alumnos que participaron en el programa, quienes se mostraron curiosos para adquirir nuevos conocimientos teóricos y prácticos, con un mayor número de respuestas novedosas y únicas, con más apertura para adoptar diversas perspectivas y maneras de hacer, establecieron más asociaciones entre distintos objetos, aumentó su capacidad para percibir los detalles, comprendieron espontáneamente las situaciones problemáticas que se les presentaban, elaboraron mayor número de ideas a través de la utilización de la imaginación, evitaron las respuestas convencionales y analizaron sus creaciones con capacidad crítica. Lo cual confirma lo planteado por autores como Chávez (2008), Duarte (2003), Garaigordobil (2002); Lemus (2012), Ortiz (2012), Tapia (2012) quienes reportaron datos similares, es decir, efectos positivos en la creatividad después de instrumentar programas de enriquecimiento.

Asimismo, se encontró que se favorecieron las habilidades cognoscitivas de los estudiantes al finalizar la instrumentación de las actividades, lo que se reflejó en un aumento del Cociente Intelectual Total. Dichos hallazgos sugieren que el programa fortaleció en los alumnos la capacidad de comprensión verbal, el conocimiento adquirido del entorno individual del niño, la habilidad para manejar conceptos abstractos, reglas, generalizaciones, relaciones lógicas, en especial sobre material nuevo, el procesamiento espacial, la integración visomotora; la capacidad

para retener temporalmente en la memoria cierta información, trabajar u operar con ella y generar un resultado, la atención sostenida, concentración y control mental; la capacidad para explorar, ordenar o discriminar información visual simple de forma rápida y eficaz, los cuales son componentes esenciales de otros procesos cognitivos superiores y están relacionados con el rendimiento académico y el aprendizaje (Wechsler, 2003). Estos resultados son avalados por investigaciones similares, como la de Bello (2014), Chávez, Zacatelco y Acle (2009), Jiménez (2014) quienes reportaron cambios positivos en el nivel intelectual de las alumnos con potencial sobresalientes que participaron en un programa de enriquecimiento de la creatividad

En cuanto a los resultados de la nominación del maestro, se apreció que los docentes aún sin contar con conocimientos pertinentes acerca de las características de los alumnos sobresalientes, fueron capaces de identificar desde un inicio a la mayoría de estos niños, pues como mencionaron Chávez, Zacatelco y Acle (2014) sus observaciones diarias les permiten tener indicios de las habilidades intelectuales, creativas y motivacionales de sus estudiantes. De ahí que se considere a la nominación del profesor como una herramienta que complementa el proceso de identificación, del mismo modo que se resalta la importancia de promover entrenamiento y educación a los docentes para que detecten a los alumnos sobresalientes con mayor eficacia y de manera temprana.

Los hallazgos obtenidos en este estudio demuestran que el programa de intervención favoreció las habilidades cognitivas, creativas, motivacionales y sociales de los alumnos, lo cual destaca la importancia de generar alternativas educativas encaminadas a impulsar el desarrollo integral de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, especialmente en zonas de vulnerabilidad donde los espacios educativos y culturales son limitados.

Asimismo, es necesario acentuar la importancia que tiene la familia en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos, por lo que se diseñó un programa de atención a padres en el que se abordaron distintas temáticas que fueron desde información teórica acerca de las características de los niños que presentan aptitudes sobresalientes hasta actividades prácticas y espacios de reflexión que mejoraron la dinámica familiar. Las primeras sesiones tuvieron una duración de dos horas, para tener un acercamiento especialmente con las madres de los niños, quienes mostraron buena disposición en todo momento, lo cual generó la necesidad de extender cada uno de los talleres de dos horas a cuatro, debido a que se abordaron temas no solamente de carácter informativo sino de crecimiento personal, de tal forma que el grupo de padres logró una cohesión fuerte, donde la confianza, el humor y la solidaridad aumentaron sesión tras sesión. Esto, originó cambios no sólo en los conocimientos que tenían acerca de las aptitudes sobresalientes -como son los mitos, modelos explicativos, desarrollo intelectual, afectivo y motriz, estrategias de atención, sino también en sus actitudes y dinámicas familiares como la convivencia, respeto hacia los espacios físicos y emocionales en el hogar, búsqueda de orientación, etc. Dichos resultados fueron posibles gracias al acompañamiento continuo y al trabajo constante que las madres de familia realizaban en casa con sus familias, pues como lo han señalado autores como Mitchel y Gibson (2003) cuando el grupo familiar se involucra en la experiencia educativa del niño, el logro escolar aumenta.

Lo anterior permite subrayar la importancia de desarrollar modelos para sistematizar la información que se obtiene del trabajo realizado con padres de familia y así generar herramientas y procesos de evaluación profundos. Del mismo modo se destaca al campo de la Educación Especial y el arte como alternativas educativas eficaces para la atención de esta población ubicada por encima de la media, la cual requiere de oportunidades que le brinden un desarrollo

integral y una detección temprana para evitar desalentar su motivación y potenciar al máximo sus habilidades a través de un enriquecimiento tanto intrínseco como del contexto escolar, familiar y social.

Referencias

- Abreu, M. & García, Y. (2011). *El teatro como estrategia para promover el conocimiento de la historia en la escuela estatal concentrada 'Bujay'* (Tesis de Licenciatura en Educación Integral). Universidad de Trujillo.
- Acereda, A. (2000). *Niños superdotados: Guía para padres y profesores*. España: Pirámide, 141-143.
- Acle, G. (2006). Investigación en Educación Especial: retos y desafíos. En Autor (Coord.), *Educación Especial. Investigación y práctica* (pp.19-36). México: Plaza y Valdés-UNAM.
- Ainscow, M. (2001). *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades*. Madrid: Narcea.
- Alfaro, B. (2006). *Factores que inciden sobre el aprendizaje*. Recuperado de <http://www.monografias.com>
- Alonso, J.A; Renzulli, J.S & Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados*. España: EOS. Madrid.
- Alonso, J. & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Arco, J. & Fernández, A. (2004). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica*. España: Mc GrawHill
- Aviña, J. (2014). *Familia y Educación*. Recuperado de <http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc149/fam%20y%20educ.pdf>
- Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barraza Macías, A. (2002). Metodología pedagógica para la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Psicología Científica.com*, 4(10). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-185-1-metodologia-pedagogica-para-la-atencion-de-ninos-con-necesid.html>
- Bello, J. (2013). “Viajeros del pensamiento” Enriquecimiento de las habilidades cognitivas básicas en alumnos sobresalientes (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Chile: Trineo.

- Benito, Y. (1999). *¿Existen superdotados?* España: Praxis.
- Benito, Y. (2003). La identificación: procedimientos e instrumentos. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli & Benito, Y. (Comp.), *Manual Internacional de Superdotación* (pp. 33-70). Madrid: EOS.
- Benito, Y. (2004). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado. *Educación*, 29, 9-16.
- Betancourt, M. J., Valadez, S. M. & Zavala, B. M. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Betancourt, J. (2004). Reflexiones en torno a los niños superdotados, la creatividad y la educación. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com>
- Bettlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de niños y alumnos superdotados*. España: CISS PRAXIS.
- Botias, F., Higuera, E. A. & Sánchez, F. (2002). *Supuestos prácticos de la Educación Especial*. España: CISS PRAXIS.
- Castejón, J. L., Prieto, M. D. & Rojo, A. (1997). *Educación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. España: Ediciones Ajibe.
- Castelló, A. (1997). Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. En C. Martín (Coord.), *Superdotados. Problemáticas e intervención*, (pp. 75-101). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ceballos, H. (2005). *Elogio de la creatividad en el arte y la pedagogía*. Recuperado de <http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc161/dossier.pdf>
- Chacón, A. Y. (2005). *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1290561.
- Chávez, B. I., Zacatelco, F. & Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2).
- Chávez, B. I., Zacatelco, F. J. & Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Diversas variables para su identificación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-33.
- Colangelo, N. & Davis, G. (2003). *Handbook of gifted education*. E. U.: Pearson Education.

- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la Psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Clark, B. (1986). The integrative education model. In J.S. Renszulli (Ed.): *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 57-91). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Corte, M. (2010). *Inteligencia creadora. Arte y creatividad en la educación*. México: Trillas.
- Colangelo, N. & Davis, G. (2003). *Handbook of Gifted Education*. Third Edition. USA: Ed. Allyn and Bacon.
- Dadamia, O. M. (2001). *Educación y creatividad: Encuentro en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- De la Cruz, R., Lian, M. & Morreau, L. (1998): "The Effects of Creative Drama on Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities", *Youth Theatre Journal*, 12, 89-94.
- De la Torre, G. & Pérez, L. F. (2006). La familia y el desarrollo del potencial creativo de los niños con altas capacidades. En L. F. Pérez (Coord.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa* (pp. 353-371). España: Editorial Síntesis.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Colombia: Aula abierta.
- De Zubiría, J. (2011). *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Recuperado de: <http://www.institutomerani.edu.co/docs/Sincelejo%20%20La%20inteligencia%20y%20el%20talento%20se%20desarrollan.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2009). *Decreto por el que se reforma y adiciona el artículo 41 de la Ley General de Educación*. Publicado el 22 de junio del 2009.
- Esquivias, S.M.T. (1997). *Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de problemas y creatividad con niños de escuela primaria*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Esquivias, S.M.T. (2004). *Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- Ferreiro, R. & Calderón, M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Frola, P. (2004). *Un niño especial en mi aula. Hacia las escuelas incluyentes. Conceptos y actividades para niños y maestros*. México: Trillas.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal. (2007). *Lineamientos y mecanismos de operación del programa niñ@s talento*. México, 1-7.
- Gagné, F. (1993). *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. New York: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. The DMGT as a developmental model. En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 98-119). Nueva York: Cambridge University Press.
- Gálvez, J. & González, M. T. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Garaigordobil, M. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18, 95-110.
- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12*. España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8*. España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2013). Una propuesta de juego cooperativo y creativo para niños y niñas de educación infantil. *Revista Especializada en Psicomotricidad*, 31, 5-12.
- Garaigordobil, M. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de Salud*, 3, 551-567.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista de Psicología y Educación*, 7(8), 359-374.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.
- Gargiulo, R. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.
- García, Y., Gil, M. C., Ortiz, C., Pablo, C. & Lázaro, A. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: Ciencias de la Educación preescolar y especial.
- Genovard, C. (2006). Educación Especial para profesores de Educación Especial de niños excepcionales superdotados: Inventando el futuro. *Educación*, 4, 101-110.

- González, M. P. (1993). *Creatividad en niños superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Guil, A. & Navarro, M. R. (2005): *Habilidades sociales en educación a través del juego dramático*. Sevilla: Servicio de Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guilford, J.P. (1987). Creativity Research: Past, present and future. In S. Isaksen (Ed.). *Frontiers of creativity research* (pp. 33-66). Buffalo, NY: BearlyLtd.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Héller, Díaz & Castro (2005). *Psicología de la percepción*. Madrid: Madrid.
- Hernández, C. (2009). *Programa de Enriquecimiento de la Creatividad escrita para alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria* (Tesis de Maestría). UNAM, México.
- Jerez, I. y Encabo, E. (2005). Aspectos no verbales de la expresión oral: el lado oscuro de la lingüística, *Propuestas didácticas para su conocimiento y mejora desde la dramatización*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Johnsen, S. & Corn, A. (2003). *Evaluación inicial para estudiantes con aptitudes sobresalientes (Educación primaria y secundaria)*. México: Manual Moderno.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. J. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S. A.
- Johnson, D. W., Johnson, R. J. & Holubec, E. J. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005). Iztapalapa, Distrito Federal. Cuaderno Estadístico Delegacional.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) Clasificación de tipo de discapacidad. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/clasificadores/Clasificaci%C3%B3n%20de%20Tipo%20de%20Discapacidad.pdf>
- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*, 32(4).
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. 2010. De la Educación Especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (2005). *Pruebas Psicológicas. Principios, aplicaciones y temas*. Thomson Learning. Recuperado de

- http://books.google.com/books?id=22rVIUVsf1cC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional*. USA: Houghton.
- Laferrière, G. (1993). *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: EGA.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real, Ñaque, 89-120.
- La Pirinola A. C. (2009). *Antecedentes de la Educación Especial en México*. Recuperado de http://pirinolaradio.blogspot.com/2009/10/antecedentes-de-la-educacion-especial_7110.html
- Ley General de Educación (1993). Capítulo I: Disposiciones generales. México, 1-55.
- Ley general de Educación. (2010). Recuperado de http://www.normateca.gob.mx/Archivos/50_D_2506_18-08-2010.pdf
- López, A. (2009). *La educación del dotado en los niveles G10+*. México: Manual Moderno.
- López, M. A. (2002). *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. México: Trillas.
- López, A., Jerez, I. y Encabo, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Maestre, A. B. (2009). *Familia y escuela: dos pilares de la educación*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf
- Martín, L. M. P. (2004). *Niños inteligentes*. España: Palabra.
- Molina, C. & Domingo, M. P. (2005). El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una experiencia alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula. Buenos Aires: Editorial del Magisterio del Río de la plata.
- Mönks, F. (1992). *Talento y creatividad en una perspectiva desarrolladora*. Habana: Editor.
- Mönks, F. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados. ¿Cómo pueden descubrir sus necesidades los padres y educadores? En Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (Eds.), *Respuestas Educativas para Alumnos Superdotados y Talentosos* (pp. 173-186). España: Mira Editores.
- Mönks, F. & Van Boxtel, H. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 21(2), 169-186.
- Morris, R. J. & Blatt, B. (1989). *Educación Especial, Investigaciones y Tendencias*. Argentina: Médica Panamericana S. A.

- Moruno, P., Sánchez, M. & Torrego, J. C. (2011). La evaluación del grupo clase: procedimientos y recursos. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (125-165). Madrid: Ediciones SM.
- Motos, T. (1992). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura, en *Actas del I Congreso Mundial de Teatro y Educación*. Oporto.
- Motos, T. (2003). Bases para el taller creativo expresivo. En Gervilla, A. (Ed.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- Motos, T. & Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Articles*, 29, 10-28.
- Motos, T. & Tejedo, F. (1999). *Taller de dramatización teatral*. Alzira: Bromera.
- Moya, P. & Zariquiey, F. (2008). El aprendizaje cooperativo: Una herramienta para la convivencia. En J. C. Torrego (Coord.), *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Núñez, L. & Navarro, M.R. (2007). *Dramatización y educación: aspectos teóricos*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Oberlé, D. (1989). *Creativité e jeu dramatique*. París: Meridiens Klincksiek.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Recuperado de <http://www.onu.org/hojaderutaparalaeducacionartistica>
- Ornelas, C. (2008). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica, 27-42.
- Orrú, S.E. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de educación*, 332, 33-54.
- Ortiz, G. M. (2012). *Programa de solución creativa de problemas para niños con aptitud sobresaliente de tercer grado de primaria*. Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de Maestra en Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pavis, P. (1996). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. España: Paidós Ibérica.
- Pérez, L. F. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. España: Síntesis.
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. Madrid: FCE.

- Pomar, T. C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. España: Imprenta Universitaria de Santiago de Compostela.
- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Prieto, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R. & Hernández, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 297-320.
- Renzulli, J. (1978). What makes Giftedness? Reexamination of definition. *Phi, Deltha, Kalpan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. (1981). What makes Giftedness? Reexamination of definition. En J. Renzulli y W. Barbe (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (pp. 55-65). New York: Irvington publishers, Inc.
- Renzulli, J. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield*. USA: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Benito, M.Y. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. España: AMARÚ.
- Renzulli, S. J. (2001). *Escalas de Renzulli (SCRBSS): Escalas para la calificación de comportamiento de los estudiantes superior*. España: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J. & Reis, S. (2003). ¿Qué es el enriquecimiento escolar? ¿Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total? En J. A. Alonso, J. S. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotación* (pp. 243-257). Madrid: EOS.
- Renzulli, J., Systme, R. & Berman, K. (2003). Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidad global. En J. A. Alonso, J. Renzulli Y Y. Benito (Coord.), *Manual Internacional de Superdotación* (pp. 71-87). Madrid: EOS.
- Rodríguez, S. C. R. & Valdivieso, M. A. G. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVIII, (12), 81-106.
- Romo, M. (2007). *Psicología de la ciencia y la creatividad*. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Psicologia%20de%20la%20ciencia%20y%20la%20creatividad.pdf>
- Ríos, M. (2004). *Pedagogía de la escuela infantil*. España: Santillana S.A.
- Rué, J. (1991). *El trabajo cooperativo*. Barcelona: Barcanova.

- Sallés, C. & Ger, S. (2009). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Revista Educación Social*, 49, 25-47.
- Sánchez, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. España: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Sánchez, P (2006). Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes de zonas de desventaja socio-económica en Yucatán. México.
- Sánchez, P. A., Cantón, M. B. & Sevilla, D. E. (2012). *Compendio de Educación Especial*. México. Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de Educación 2001–2006.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México, 59-63.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Programa de atención educativa a niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Modelo de atención de los servicios de Educación Especial: CAM y USAER.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. México: SEP.
- Shea, M. T. & Bauer, M. A. (1999). *Educación Especial un Enfoque Ecológico*. México: McGraw-Hill.
- Slavin, R. (1990). *Aprendizaje cooperativo*. Englewood Cliffs: Practice Hall.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (1995). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

- Sternberg, R.J. (1997). *La creatividad en una cultura inconformista*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R. J. Sternberg (1999), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- Tannembaum, A. (1997). The meaning and making og giftedness. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 27-42). Estados Unidos: Allyn and Bacon.
- Tejerina, I. (2001). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. 4ª ed. México: Siglo XXI.
- Tepetla, F., Bello, J., Jiménez, G., Chávez, B. & Zacatelco, F. J. (2013). *Cuestionario de mitos y realidades sobre los alumnos con aptitudes sobresalientes*. Inédito. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. USA: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (2008). *Torrance Tests of Creative Thinking. Spanish Directions Manual. Figural Forms A and B*. Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrego, L. (2014). Participación e inclusión en investigación educativa. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(7), 113-124.
- Trozso, E. & Sampedro, L. (2003). *Didáctica del teatro I. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los 10 años de escolaridad obligatoria*. Mendoza: Instituto Nacional del Teatro.
- UNESCO, (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación un Desafío, una Visión. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Úriz-Bidegáin, N. (1999). El aprendizaje cooperativo. Navarra, España: Departamento de Educación y Cultura.
- Valades, M.D. (2009). Situación actual de la atención educativa de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos en México. Ponencia presentada en el IV SEMINARIO INTERNACIONAL PENTA UC: “La Educación de Talentos va al Colegio”. Chile.

- Valadez, M. D.; Betancourt, J. & Zavala, M. A. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Valqui, R. V. (2009). La creatividad: conceptos, métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2).
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (2008). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Akal.
- Villarraga, M., Martínez, P. & Benavides M. Hacia una definición del término talento. En: *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Chile: Trineo.
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Whitmore, J. (1986). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman, (ed): *Los niños superdotados, aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Zacatelco, F.J. (2005). Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria (Tesis de Doctorado en Psicología, inédita). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. México.
- Zacatelco, F. & Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa: I(1)*, 42-53.
- Zacatelco, F.J., Chávez, B., & González, A. (2013). Análisis Psicométrico de una escala de nominación del maestro para identificar aptitudes sobresalientes. Resultados preliminares. XXXIV Congreso Interamericano de Psicología.
- Zacatelco, F.J., Chávez, B., Lemus, A., Tapia, E. & Ortiz, G. (2010). Detección de alumnos con capacidad sobresaliente en una escuela primaria urbano-marginal. *Revista Mexicana de Psicología*, Número especial, 407-408.
- Zavala, M. A. (2004). Desarrollo y validación de un sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3, 13-20. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/3/003_Zavala.pdf
- Zavala, M. A. y Rodríguez, J. L. (2004). El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual. *Revista Educar*, 29.
- Zúñiga, M. (2007). *Análisis de la propuesta de atención para alumnos sobresalientes en el estado de Hidalgo*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Apéndices

Apéndice 1

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO

El teatro:



Estrategia educativa para enriquecer la creatividad y el trabajo cooperativo en alumnos sobresalientes



El programa fue diseñado para alumnos con aptitudes sobresalientes de 7 a 9 años de edad, los cuales residían en una zona urbano-marginal de la Delegación Iztapalapa. Fueron identificados previamente con características sobresalientes a través de un proceso que incluyó pruebas de inteligencia, creatividad y motivación. Los resultados obtenidos con estos instrumentos, permitieron identificar el perfil de fortalezas cognoscitivas y emocionales que se requerían potenciar, a partir del cual se diseñaron 30 sesiones con duración de 60 a 90 minutos cada una, las actividades se planearon con recursos y materiales de reciclaje y de fácil adquisición, lo que facilitó su aplicación en un contexto de bajo nivel socio-económico.

A continuación se presenta el programa, su estructura y algunas sesiones que sirven de ejemplo para que el lector conozca, de manera general, cómo se trabajó con los alumnos.

Objetivo general del programa

Favorecer la creatividad gráfica y verbal, así como el trabajo cooperativo a través del teatro, en niños con aptitudes sobresalientes de 7 a 9 años de edad.

Consideraciones generales para la aplicación del programa

Es muy importante la cohesión y dinámica del grupo, ya que de esto depende de que el grupo sea consistente y que se cumplan los objetivos planteados. Se presentan algunas sugerencias que pueden contribuir a la cohesión grupal:

- Que los niños se conozcan entre ellos sobre todo sus habilidades, sus destrezas. Para esto hay que descubrir las habilidades de cada uno y demostrárselas a sus compañeros para que surja una admiración común. Por otro lado, también es importante que cada uno

reconozca lo que les falta aprender o es difícil de hacer para que así todos puedan ayudarse y complementarse.

- No fomentar competencias que generen rivalidades, pues en el arte no se necesita competir, solo crear y si el objetivo del grupo es el mismo (CREAR) entonces se dará una creación colectiva.
- Evitar las preferencias por ciertos niños del grupo, ya que esto produce resentimientos e inhibiciones. Por esto, es bueno que ellos comprendan que si bien todos tienen el mismo derecho a recibir atención, no deben olvidarse que son diferentes y que el trato que se les ofrece a veces es necesario que sea diferente, pero siempre dando a todos las mismas oportunidades.
- El respeto a las reglas es muy importante para el grupo, a partir del cual se puede promover la cooperación.
- Que las decisiones de lo que se va a representar y la forma en que se va a actuar debe surgir de los niños, ya que ellos son los que se expresarán, ya sea a través del drama, del dibujo u otra área.

Otras sugerencias importantes son:

- Crear un ritmo de trabajo.
- Tener disponible el material que se utilizará.
- Estimular la participación y la reflexión constante.

La instrumentación del programa se realizó en un período de 12 meses, durante los cuales se tuvo sesiones una o dos veces por semana con una duración de una hora. Debido a las características del programa, se requería de un espacio amplio y libre de obstáculos, por lo que todas las actividades se llevaron a cabo en el patio de la escuela.

- a. Motricidad. Permitió ejercitar los músculos para lograr una mayor fuerza, flexibilidad y control, además de que facilitará la concentración en los ejercicios siguientes.
- b. Trabajo individual. Se estimuló el desarrollo de cada uno de los participantes, con especial atención en las características internas tales como la expresión de emociones.
- c. Actividades de grupo. Los descubrimientos hechos a nivel individual se aplicaron en interacción con otros personajes y circunstancias, propuestos por todos los integrantes del grupo.
- d. Discusión / Reflexión. Se analizó con todo el grupo o por equipos, cada una de las actividades realizadas, se discutió en qué medida se logró el objetivo y por qué razones; es decir, se mencionaron tanto los errores como los aciertos, así como lo que funcionó y lo que no lo hizo.

Las actividades de teatro que se llevaron a cabo en las sesiones se dividieron en tres tipos:

1. *Actividades de dominio de las características físicas (motricidad)*. Los principales objetivos fueron que los participantes ejercitaran los músculos de las manos, rodillas, pies, cuello y tronco para lograr mayor fuerza, flexibilidad y control, por medio de una rutina de calentamiento; ejecuten diferentes técnicas de relajación muscular; dominaran en mayor grado cada parte de su cuerpo de manera independiente y simultánea. Esto, a través del trabajo colectivo, se distribuyeron en un círculo para que cada miembro siga (imite) los movimientos e instrucciones del coordinador.
2. *Actividades de movimiento expresivo*. Se tuvo como propósitos que los participantes ejercitaran cada uno de los cinco sentidos, para favorecer la libre reacción del cuerpo en su conjunto con los estímulos recibidos por el medio; ubicaran contextos específicos y reprodujeran una actividad cotidiana; actúen de acuerdo con el suceso establecido,

practicaran la capacidad de reacción ante las acciones de los otros personajes de la situación. Todo ello se realizó a partir del trabajo individual, pero también, se propone trabajar en parejas o pequeños grupos. El coordinador estimuló a cada uno de los participantes y puso especial énfasis en las características de cada uno.

3. *Representación de papeles.* Los participantes, a partir de elementos mínimos buscaron la solución más adecuada a un problema; crearon personajes, situaciones, diálogos nuevos y diferentes; buscaron, definieron y actuaron los aspectos físicos del personaje: edad, estatura, complexión, color, salud física, manera de vestir, algunas manías, signos de su ocupación, etc.; crearon, describieron y actuaron las características psicológicas del personaje: forma de ser debida a la clase social, modo de vida, gustos e intereses del personaje. Estos se trabajó de manera colectiva y en pequeños grupos, donde el coordinador buscó favorecer el trabajo cooperativo y guió las creaciones e interacciones entre los participantes y las diferentes situaciones.

Los tres tipos de actividades descritas, se realizaron de manera conjunta, es decir, cada sesión del programa tuvo en su estructura todas y cada una de éstas estrategias. En la siguiente tabla se describen las temáticas de cada sesión.

Distribución de las sesiones y actividades realizadas en el programa

Sesiones	Habilidad favorecida	Actividad central
1	Inicio	Presentación
2	Creatividad verbal	Elaboración de una revista “Quién soy”
3	Creatividad gráfica	Elaboración de un collage “Quién soy”
4	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Formación de equipos Creación de porra de cada equipo
5	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de la mascota del equipo
6	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de una historia colectiva
7	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Recordar, dibujar y dramatizar anécdotas
8	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Dramatización de temas elegidos al azar
9	Trabajo cooperativo/ Creatividad verbal y gráfica	Creación de cuentos y dibujos
10	Trabajo cooperativo/ Creatividad verbal y gráfica	Caracterización y creación gráfica de un títere
11	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Representación de sentimientos

12	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de títeres
13	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de historias para representar con los títeres
14	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de la escenografía de las obras que se representarán
15	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Presentación de los títeres
16	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de paisajes y dibujos con plastilina
17	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de historias con base en las maquetas elaboradas
18	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Creación de dibujos colectivos
19	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Dramatización de distintos contextos de la vida cotidiana
20	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Creación de dibujos individuales a partir de un estímulo
21	Trabajo cooperativo/ Creatividad verbal y gráfica	Elaboración de títeres de papel y creación de historias
22	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Creación de diseños de moda
23	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Dramatización de fábulas y cuentos
24	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de títeres con material de reciclado
25	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de historias para dar solución a problemáticas sociales
26	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de carteles
27	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Creación de cuentos
28	Trabajo cooperativo/Creatividad gráfica	Elaboración de obsequios
29	Trabajo cooperativo/Creatividad verbal	Compartir y actuar historias
30	Cierre	Reflexión acerca de lo aprendido durante el programa y convivio

Durante el desarrollo del programa, las producciones verbales y gráficas de los alumnos fueron evaluadas de acuerdo con los indicadores propuestos por Torrance (2008) -fluidez, originalidad, elaboración y flexibilidad- de tal forma que las puntuaciones asignadas a las producciones creativas se muestran a continuación:

Indicadores de creatividad verbal y gráfica del programa y puntuaciones asignadas a las producciones

Indicador	Puntuación
Fluidez	1pto. por cada idea presentada;
Originalidad	1pto. Para ideas poco frecuentes, 2ptos. para ideas diferentes a lo común y 3ptos. para figuras con elementos adicionales y poco frecuentes
Elaboración	1pto. Para la figura que se le añada un trazo o elemento 2ptos. Para la figura con dos o cinco trazos o elementos adicionales 3ptos. Para la figura con adición de más de seis trazos o elementos
Flexibilidad	1pto. por cada categoría diferente planteada

Por otro lado, el avance de las habilidades cooperativas se calificó a través de las dimensiones: participación grupal, responsabilidad compartida, calidad de la interacción y roles dentro del grupo; y con los criterios: Nivel 1 Requiere mejorar, Nivel 2 Satisfactorio, Nivel 3 Bien y, Nivel 4 Excelente, propuestos por Ferreiro y Espino (2009) y los cuales se describen en la siguiente tabla.

Dimensiones y criterios para evaluar el trabajo cooperativo

CRITERIOS DIMENSIONES	NIVEL 1 REQUIERE MEJORAR	NIVEL 2 SATISFACTORIO	NIVEL 3 BIEN	NIVEL 4 EXCELENTE
PARTICIPACIÓN GRUPAL	Sólo una o dos personas participan activamente.	Al menos la mitad de los estudiantes presentan ideas propias.	Al menos $\frac{3}{4}$ de los estudiantes participan activamente.	Todos los estudiantes participan con entusiasmo.
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	La responsabilidad recae en una sola persona.	La responsabilidad es compartida por $\frac{1}{2}$ de los integrantes del grupo.	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en la tarea.	Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea.
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN	Muy poca interacción: conversación muy breve; algunos estudiantes están distraídos o desinteresados.	Alguna habilidad para interactuar; se escucha con atención; alguna evidencia de discusión o planteamiento de alternativas.	Los estudiantes muestran estar versados en la interacción; se conducen animadas discusiones centradas en la tarea.	Habilidades de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás.
ROLES DENTRO DEL GRUPO	No hay ningún esfuerzo de asignar roles a los miembros del grupo.	Hay roles asignados a los estudiantes, pero no se adhieren consistentemente a ellos.	Cada estudiante tiene un rol asignado, pero no está claramente definido o no es consistente.	Cada estudiante tiene un rol definido; desempeño efectivo de roles.

Ejemplos de las sesiones del programa:

Sesión 1. Presentación y encuadre

Objetivo. Presentación de los participantes y establecimiento de la forma de trabajo

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
PRESENTACIÓN	Presentar al coordinador del programa.	Se solicitará a los niños que se sienten formando un círculo. La coordinadora se presentará y explicará los objetivos generales del programa de manera breve.	10 min.	Sillas
LAS PIEDRAS	Promover el trabajo en equipo para experimentar y reflexionar acerca de su importancia en nuestras vidas. Además, para dar pie al encuadre de trabajo.	Colocar en el suelo siete “piedras” (círculos hechos con hojas de papel). Explicar a los participantes que imaginen que son un grupo que fue de excursión a la selva, pero que deben atravesar un río donde habitan cocodrilos hambrientos. Para cruzarlo cuentan con las piedras, pero si en algún momento dejan de pisarlas el cocodrilo las irá quitando para que ellos caigan. El objetivo es que todos crucen sanos y salvos al otro lado del río.	10 min.	Siete círculos de papel.
REFLEXIÓN Y ENCUADRE	Reflexionar acerca de la actividad “Las piedras” para establecer los lineamientos del trabajo.	Solicitar a los participantes que se coloquen en círculo. El coordinador realizará cuestionamientos tales como: ¿Cómo lograron cruzar el río? ¿Qué estrategia utilizaron para llegar todos sanos y salvos al otro lado? ¿Cómo se sintieron? ¿Cuáles fueron sus errores y cuáles sus aciertos?, para llegar a la importancia del trabajo colaborativo. La coordinadora invitará a los participantes a proponer reglas que consideran importantes para el trabajo durante las sesiones. Se irán anotando todas las sugerencias de los participantes. Finalmente, se tomarán acuerdos finales con respecto a los lineamientos y la forma de trabajo.	20 min.	Papel bond, Plumones, Cinta adhesiva
MI COMPAÑERO ES...	Romper el hielo entre los participantes mediante la estimulación de la convivencia, con la finalidad de que conozcan sus nombres y sus gustos.	La coordinadora formará parejas. Se solicitará que cada pareja platique, haciéndose las siguientes preguntas: ¿Cómo te llamas? ¿De qué grupo eres? ¿Qué te gusta hacer? ¿Color y comida favorito? Posteriormente, se hará un círculo, donde cada quien presentará en voz alta a su pareja.	20 min.	Sillas
CIERRE	Realizar un compromiso colectivo para respetar los lineamientos establecidos.	La coordinadora concluirá la sesión, haciendo una síntesis de las actividades realizadas, finalizando con los acuerdos a los que se llegaron.	10 min.	Papel bond, Plumones, Hojas blancas, Plumas

Sesión 2. Conociéndonos

Objetivo. Promover la reflexión de los participantes acerca de sus intereses, Sentimientos y pensamientos

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
DISCRIMINACIÓN AUDITIVA	Concentrar la energía de los participantes para las actividades posteriores.	Se pedirá a los participantes que formen un círculo con sus sillas. Se explicará que deberán seguir las instrucciones: un aplauso= dar un salto, dos aplausos= sentados, tres aplausos= estar de pie.		Sillas
CONOCIÉNDOME	Promover la reflexión de los participantes.	<p>El coordinador repartirá a cada participante un cuadernillo con siete hojas blancas. Les pedirá que realicen lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 1ª Dibujar un corazón y responder las preguntas ¿Cuál es mi nombre? ¿Cuántos años tengo? ¿Dónde vivo? ➤ 2ª Dibujar una cara feliz y responder la pregunta ¿Qué me gusta hacer? ➤ 3ª Dibujar una cara triste y responder la pregunta ¿Qué no me gusta hacer? ➤ 4ª Dibujar una cara enojada y responder la pregunta ¿Qué me enoja? ➤ 5ª Dibujar un rectángulo y responder la pregunta ¿Cuáles son mis miedos y mis temores? ➤ 6ª Dibujar una estrella y responder la pregunta ¿Cuáles son mis logros? ➤ 7ª Dibujar una nube y responder la pregunta ¿Cuáles son mis sueños? <p>La coordinadora aclarará y profundizará en cada pregunta.</p>	30 min.	Hojas blancas Lápices y/o lapiceros Sillas Mesas
EJERCICIO DE PSICOMOTRICIDAD	Enseñar a los participantes un juego de coordinación motriz para que lo jueguen en casa.	Se formarán parejas y se mostrará cómo se juega “marinero que se fue a la mar y mar y mar... para ver qué podía ver y ver y ver... y lo único que pudo ver y ver y ver... fue el fondo de la mar y mar y mar...”		Ninguno
REFLEXIÓN FINAL	Concluir la sesión rescatando la reflexión de cada participante.	Solicitar a los participantes platicar a sus compañeros la respuesta que dieron a las preguntas realizadas. El coordinador dará una conclusión y/o reflexión acerca de las actividades abordadas en la sesión.	20 min.	Sillas

Sesión 4. Aprendiendo a trabajar en equipo

Objetivo. Formación de equipos de trabajo y puesta en práctica de los lineamientos acordados

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
EL BARCO SE HUNDE...	Concentrar la energía de los participantes para las actividades posteriores.	Se solicitará a los participantes que caminen en diversas direcciones, pero que al escuchar la siguiente frase, deberán buscar a cierto número de compañeros y abrazarlos, para evitar hundirse: "El barco se hunde, se hunde... y necesita de x integrantes para poder salvarse"	10 min.	Ninguno
FORMACIÓN DE EQUIPOS	Formar equipos de trabajo.	Se dividirá a los participantes en cuatro equipos, los cuales estarán formados por dos estudiantes de 2° y dos de 3°. Se pedirá que cada equipo se sienten formando un círculo. Se recordarán los lineamientos acordados en la primera sesión.	10 min.	Sillas Mesas Cartulinas Plumones
NOMBRE DEL EQUIPO	Promover el trabajo colaborativo, el respeto por las ideas de los demás y la importancia de reparto de tareas.	Se dirá a los participantes que la primera tarea consistirá en poner nombre a su equipo. Cuando todos los equipos hayan decidido el nombre, se les dará una cartulina para que lo escriban. Posteriormente, cada equipo se presentará ante los demás participantes.	25 min.	Plumones Cartulina
CIERRE	Finalizar la sesión y rescatar los puntos importantes para el trabajo posterior.	El coordinador, guiará el trabajo en equipo, explicará la importancia de respetar los turnos y de repartir tareas. El coordinador explicará nuevamente, de manera breve, la forma de trabajo con la que se continuarán realizando las siguientes sesiones. Además, hará un recuento de las actividades abordadas.	10 min.	Sillas

Sesión 7. Creación e imitación de historias

Objetivo. Crear historias oral y corporalmente

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
CALENTAMIENTO	Ejercitar los músculos para lograr una mayor fuerza, flexibilidad y control; y facilitar la concentración en los ejercicios siguientes.	<p>Pedir a los participantes que se coloquen, formando un círculo y que traten de seguir las siguientes instrucciones (el coordinador lo hará al mismo tiempo que lo dice):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pararse abriendo ligeramente las piernas y mover la cabeza de izquierda a derecha (16 tiempos); mover la cabeza hacia delante y hacia atrás (16 tiempos); mover la cabeza de manera circular hacia la derecha (8 tiempos) y hacia la izquierda (8 tiempos). 2. En esa misma posición, mover los brazos de manera alternada, hacia delante y hacia atrás (16 tiempos); mover el brazo derecho de forma circular hacia delante (8 tiempos) y hacia atrás (8 tiempos), y repetir la operación con el brazo izquierdo; mover ambos brazos de forma circular hacia delante (8 tiempos) y hacia atrás (8 tiempos). 3. Colocarse con los pies juntos y mover el tronco alternando hacia la derecha y hacia la izquierda, tratando de tocar con la mano correspondiente (según se vaya a la derecha o a la izquierda) la parte lateral de la rodilla correspondiente. 4. Pararse abriendo ligeramente los pies y mover circularmente (8 tiempos hacia la derecha y 8 tiempos hacia la izquierda) el tobillo derecho apoyándose con la punta del pie, repitiendo la operación con el tobillo izquierdo. 	10 min	grabadora
EL ESPEJO	Estimular el desarrollo de cada uno de los participantes, mediante la expresión corporal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El coordinador formará parejas numerando a cada participante, por ejemplo, si son 16, se numera del 1 al 8 dos veces, así se irán los unos con los unos, los dos con los dos y así sucesivamente. 2. Establecidos en parejas, frente a frente, uno de ellos realizará movimientos mientras el otro hace la imagen del espejo, esto es, repite los movimientos del primero con la mayor exactitud posible. Después de un rato (3 min. aprox.) se invierten las posiciones. <p>El coordinador puede establecer la actividad que cada miembro de cada pareja realizará ante “el espejo”, por ejemplo: lavarse los dientes, peinarse, lavarse las manos, etc.</p>	15 min.	Ninguno
LA HISTORIA	Facilitar el desarrollo de la creatividad.	<p>El coordinador pedirá a los participantes que se sienten por equipos formando un círculo y les explicará:</p> <p>El primer integrante del círculo dice una frase que implique un personaje (sujeto) y la acción que éste ejecuta (predicado). Debe ser una frase breve, con el menor número posible de palabras. El siguiente, añade algo a esa primera frase: un segundo personaje, un nuevo objeto que recibe una nueva acción, una acción (reacción) del primer objeto, etc. El tercero añade una frase más, etc.</p>	15 min.	Papel bond Plumones
DISCUSIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas.	<p>El coordinador pedirá a los participantes que se sienten formando un círculo. Iniciará la discusión preguntando cómo se sintieron en esta sesión, dejando que los niños participen y tratando de que todos lo hagan. Puede continuar preguntando qué piensan acerca de las actividades realizadas tanto de manera individual como de manera grupal. Terminará dando una breve conclusión de lo comentado por los niños y recordando el día y la hora de la siguiente sesión.</p>	15 min.	Ninguno

Sesión 9. Compartir y actuar historias

Objetivo. Expresar anécdotas y emociones

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
PÁJARO EN CASA	Concentrar la energía y atención de los participantes.	El coordinador solicitará que se coloquen en círculo y explicará “imaginen que su mano derecha es un pájaro, quiero que realicen los movimientos según las siguientes indicaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Pájaro en casa: mano en el pecho • Pájaro en la azotea: mano en la cabeza • Pájaro en el barandal: mano en la nariz • Pájaro en la casa del vecino (de la derecha o izquierda): mano en el pecho del compañero • Pájaro en la azotea del vecino (de la derecha o izquierda): mano en la cabeza del compañero • Pájaro en el barandal del vecino (de la derecha o izquierda): mano en la nariz del compañero. 	5 min.	Ninguno
LA ANÉCDOTA	Que cada participante estimule el ejercicio de la memoria y la atención.	El coordinador pedirá a los participantes que trate de recordar una anécdota propia, la más alegre, agradable o feliz, o la más triste, que deberá relatar, detalladamente al grupo. Se dará un tiempo para que cada uno recuerde. El coordinador dará la palabra a quien alce la mano y en orden de petición.	25 min.	Ninguno
DRAMATIZACIÓN DE LA ANÉCDOTA	Aplicar los descubrimientos hechos a nivel individual a la interacción con otros personajes e improvisar sucesos ocurridos a los mismos participantes.	Después de contar las anécdotas, el coordinador pedirá que se elijan cuatro anécdotas de las contadas, y dará una a cada equipo para que se elijan y preparen los “personajes” de la historia (será mejor y más provechoso si el que contó tal anécdota no participa en esta dramatización), con lo cual se procederá a representarla ante los demás compañeros.	25 min.	Ninguno
DISCUSIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	5 min.	Ninguno

Sesión 10. Elaboración de títeres

Objetivo. Conocer qué es un títere y tener un primer acercamiento en su construcción

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
CALLES Y AVENIDAS	Captar la atención de los participantes.	El coordinador solicitará a los participantes que formen cuatro filas. Posteriormente indicará que estiren los brazos y toquen con la punta de sus dedos a sus compañeros de al lado (esta posición serán las 'calles'). Luego indicará que todos giren hacia su derecha y estiren los brazos para tocar con la punta de sus dedos a sus compañeros de junto (esta posición serán las 'avenidas'). Para iniciar el juego se solicitarán a dos voluntarios, uno de ellos será el 'ladrón' y otro el 'policia'. Este último deberá perseguir al 'ladrón' por las calles y avenidas, hasta atraparlo. Cuando esto suceda se solicitarán nuevos voluntarios.	10 min.	Ninguno
ELABORACIÓN DE TÍTERES	Estimular la creatividad gráfica de los participantes.	El coordinador indicará que la tarea será elaborar títeres con el siguiente material: calcetines, botones, listón, pintura, plumones, pegamento, estambre, papel, etc.	40 min.	Calcetines Botones Listón Pegamento Estambre Papel Pinturas Pinceles
DISCUSIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	5 min.	Ninguno

Sesión 11. Representación de sentimientos

Objetivo. Expresar sentimientos a través del lenguaje oral y mímico

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
EL EDIFICIO	Captar la atención de los participantes.	El coordinador explicará a los niños que deben imaginarse que su cuerpo es un edificio con muchas ventanas. Se les va diciendo que las ventanas son grandes, pequeñas, cuadradas o redondas... Ellos deben formar ventanas con su cuerpo: los brazos, las piernas, es decir, formar oquedades con sus miembros. Se les puede decir que pueden o no pueden usar todo el cuerpo (de preferencia acompañar con música). Posteriormente, en tríos o grupos de cuatro niños se forma un edificio. Los demás tienen que pasar a través de las ventanas y puertas que hayan formado. Al dar la profesora una palmada, los niños que forman el edificio deben cambiar la forma de las ventanas.	10 min.	Grabadora
REPRESENTACIÓN DE SENTIMIENTOS	Que los participantes desarrollen su capacidad para expresar emociones y sentimientos tanto corporal como oralmente.	Cada equipo formará una fila frente a la pared, donde se pegarán papeles con el nombre de distintos sentimientos (enojo, alegría, tristeza, vergüenza, sorpresa, euforia, etc.). El coordinador irá con el último de la fila de cada equipo y le susurrará el nombre de uno de los sentimientos pegados en la pared. Su misión consistirá en tocar el hombro de su compañero de adelante para que voltee y le pueda expresar con su cuerpo el sentimiento respectivo, así sucesivamente hasta que el participante de hasta adelante se entere y corra a tomar el papel adecuado.	25 min.	Tarjetas de colores Plumones Cinta adhesiva
DISCUSIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 12. Elaboración de títeres

Objetivo. Desarrollar la imaginación en la creación de títeres

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
ESTATUAS	Captar la atención de los participantes.	El coordinador formará parejas y les explicará que uno de ellos será escultor y el otro la arcilla. El que es arcilla está lánguido e inmóvil. El escultor debe darle forma y colocarlo en la posición que desee, y formar las figuras que quiera con él. Luego intercambiarán papeles.	10 min.	Ninguno
ELABORACIÓN DE TÍTERES	Estimular la creatividad gráfica de los participantes.	<p>El coordinador pedirá a los participantes que se acuesten sobre sus tapetes y cierren los ojos, pues los guiará por un viaje para visitar y conocer a sus títeres. A continuación narrará la siguiente historia: “Imaginen que se encuentran en un campamento, en medio del bosque. El día de su llegada, los llevan a hacer un recorrido por las instalaciones, a su alrededor hay cabañas, salones de juego, un lago enorme y muchos árboles. Luego de su recorrido, deciden explorar por ustedes mismo el lugar, mientras caminan sienten cómo aire tiene aroma de pino, escuchan las hojas secas bajo sus pies, a lo lejos miran un pozo con un brocal enorme, sienten curiosidad y se acercan, tienen la sensación de caminar hacia algo misterioso y mágico, de repente una enorme luz sale del pozo, es tanta que les hiere los ojos y los cierran... cuando los abren se dan cuenta que la luz dejó algo a un lado del brocal, se acercan a él, es un títere que la luz les regaló, lo toman en sus manos y lo observan con detenimiento. Ahora, voy a contar hasta 10 y quiero que despierten con el recuerdo de su títere 1, 2...</p> <p>Luego repartirá hojas blancas a cada equipo, les explicará a los participantes que en ellas deberán dibujar el títere que imaginaron. Posteriormente, indicará que la tarea será elaborar sus títeres con el siguiente material: tela, botones, listón, pintura, hilo, aguja, hule espuma, pegamento, estambre, papel, etc.</p>	50 min.	Tela Hule espuma Botones Listón Pegamento Estambre Papel Pinturas Pinceles Hilo y aguja
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 13. Creación de historias para representar con los títeres

Objetivo. Desarrollar la imaginación crear historias

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
TRAYECTORIAS	Captar la atención de los participantes.	El coordinador explicará a los niños que deberán andar en línea recta con un objetivo determinado al que se dirigen, por ejemplo lo señalan con el dedo y van directos hacia él. No pueden cambiar el rumbo hasta que hayan llegado, pero no pueden chocarse con otros niños.	10 min.	Música Grabadora
PERSONAJES EN ACCIÓN	Que los participantes diseñen una historia creativa con los personajes que haya creado su equipo.	Los participantes se sentarán por equipo y el coordinador les pedirá que cada integrante explique a sus compañeros el nombre de su títere así como sus principales características. Posteriormente, diseñarán una historia donde todos los personajes del equipo tengan cabida y una participación equitativa.	40 min.	Títeres elaborados en la sesión pasada. Hojas blancas Lápices Tapetes para sentarse
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 14. Elaboración de la escenografía

Objetivo. Promover la creación de paisajes según las historias escritas

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
ENCUENTROS	Captar la atención de los participantes.	El coordinador explicará que los niños caminarán por todo el espacio y cada vez que se encuentran con otro niño cara a cara tienen que hacer algo: chocar los cinco, abrazarse, dar una vuelta alrededor del otro... o asustarse y alejarse rápidamente, por ejemplo.	10 min.	Música Grabadora
DISEÑO DE ESCENOGRAFÍA	Que los participantes diseñen el paisaje que acompañará su representación teatral.	El coordinador solicitará a los niños que se sienten por equipos y les repartirá un trozo de pellón a cada uno. Les pedirá que se pongan de acuerdo, para que según la temática de su historia dibujen y pinten el paisaje que servirá de escenografía a su representación teatral.	50 min.	Pellón para cada equipo Pinturas de agua Pinceles Crayolas Pegamento Tijeras
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 16. Elaboración de paisajes con plastilina

Objetivo. Fomentar la imaginación a través de la utilización del modelado en plastilina

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
OBSERVÁNDONOS	Captar la atención de los participantes.	El coordinador explicará a los participantes que todos deberán andar por el espacio y deberán fijarse los unos en los otros. Cuando la música se apague, cierran los ojos y se quedan parados. El coordinador les hará preguntas de observación: ¿dónde está Manuel? ¿Qué pone en la camiseta María? ¿De qué color son los zapatos/es el pelo de...? Etc.	10 min.	Música Grabadora
MODELADO EN PLASTILINA	Fomentar la imaginación creativa a través de las habilidades manuales.	Los participantes se colocarán por equipos, el coordinador les dará barras de plastilina y un pedazo de papel cartoncillo. Se les pedirá que se pongan de acuerdo y diseñen una maqueta, paisaje, figura, situación, etc. con la plastilina, podrán utilizar el cartón como base si así lo desean.	40 min.	Plastilina Cartoncillo Crayolas
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 17. Creación de historias

Objetivo. Crear historias a partir de un estímulo visual

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
TACTO Y MEMORIA	Captar la atención de los participantes.	El coordinador explicará que, por parejas, un niño guiará a otro que tendrá los ojos vendados y lo llevará hacia cinco objetos que haya en el espacio donde están. El que tiene los ojos cerrados los palpa. Después abre los ojos y tienen que encontrar o reconocer los objetos que ha palpado en el orden en el que los palpó con los ojos cerrados. Al finalizar, intercambian papeles.	10 min.	Pañuelos
CREACIÓN DE HISTORIAS	Fomentar la creatividad verbal a partir de un estímulo visual.	Sentados por equipos, tendrán el modelado en plastilina que hicieron en la sesión pasada. Se les pedirá que observen sus características, colores, formas, temáticas, etc. y con base en ello, escriban una historia donde se vea involucrada su creación en plastilina. Cada equipo leerá ante los demás su escrito.	45 min.	Modelado en plastilina hecho en la sesión anterior Hojas blancas Lápices
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 18. Creación de dibujos colectivos

Objetivo. Promover la tolerancia y el trabajo en equipo

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
MÍMICA	Captar la atención de los participantes.	El coordinador pedirá a los participantes que se coloquen de pie formando un círculo. Les mostrará una “caja mágica” en la que guarda objetos con la capacidad de convertirse en otros objetos, con la condición de que sean semejantes en forma. Pedirá a un voluntario que será el encargado de sacar de la caja uno y mostrarlo a sus compañeros, luego el compañero de la derecha dirá en qué se puede convertir pero sin nombrarlo, sino ocupando su cuerpo para que los demás adivinen de qué se trata. Así sucesivamente hasta que todos los objetos de la caja sean mostrados y todos hayan participado. Por ejemplo: toman un objeto (por ej., un lápiz) y uno piensa qué cosas tienen una forma parecida (por ej., un espagueti) y hacen mímica con lo que se imaginan. Los otros tienen que adivinar de qué se trata.	10 min.	Lápiz Pelota Mata moscas Cuchara
DIBUJOS COLECTIVOS	Promover la tolerancia, la empatía y el trabajo en equipo.	Cada equipo formará una fila frente a una cartulina que se pegará en la pared. Dicha cartulina tendrá un círculo como estímulo inicial. La tarea consistirá en que cada integrante del equipo tendrá un dos minutos para agregarle detalles a dicho estímulo; al finalizar su turno, cederá los plumones a su siguiente compañero, quien también agregará detalles y así sucesivamente. Se otorgará el tiempo necesario para que cada integrante pase al menos tres veces. Ellos sabrán esta información, por lo que tendrán que buscar la manera de terminar la idea al finalizar este tiempo. Cada equipo mostrará y explicará su creación a los demás compañeros y comentarán brevemente cómo se sintieron.	45 min.	Cartulinas Plumones Cinta adhesiva
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 19. Dramatización de situaciones de la vida cotidiana

Objetivo. Reconocer contextos y crear diálogos improvisados

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
EL EDIFICIO	Captar la atención de los participantes.	El coordinador explicará que todo el grupo en fila india formará edificios con ventanas. El último de la fila debe ir atravesando las ventanas y puertas, cuando llega al final se coloca el primero. Después sale el último y así hasta que todos han llegado al principio.	10 min.	Música Grabadora
DRAMATIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA	Favorecer el desarrollo de la atención y el análisis, así como la expresión de ideas, emociones y situaciones.	El coordinador dispondrá en una urna varios papeles que contengan distintos contextos de la vida cotidiana: ir en el microbús en hora pico, día de tianguis, la porra de un equipo de fútbol, estar en misa, una fiesta de cumpleaños, etc. Se trabajará por equipos. Cada uno tomará al azar un papel. Su misión consistirá en representar de manera improvisada y sin hablar dicha situación a sus compañeros.	45 min.	Urnas Papeles con las situaciones de la vida cotidiana Tapetes para sentarse
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 20. Creación de dibujos individuales

Objetivo. Fortalecer las habilidades creativas gráficas

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
¿DÓNDE ESTÁ MI EQUIPO?	Captar la atención de los participantes.	El coordinador dará un paliacate a cada niño, delinearé el espacio en que se llevará a cabo la actividad y les explicará que todos deberán vendarse los ojos y recorrer el espacio “a ciegas”. Su objetivo será encontrar a los integrantes de su equipo sin hablar, por lo que tendrán que palpase para adivinar quién es quién.	15 min.	Paliacates Música relajante Grabadora
DIBUJOS	Favorecer las habilidades creativas gráficas.	El coordinador entregará a cada niño una hoja blanca con el dibujo de un círculo en el centro. Les pedirá que elaboren un dibujo novedoso, con todos los detalles que quieran agregarle. Cuando todos los niños finalicen, se pegarán sus creaciones a lo largo de la pared y cada uno explicará a sus compañeros, su respectivo dibujo.	30 min.	Hojas blancas Lápices Colores Cinta adhesiva
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 22. Creación de diseños de moda

Objetivo. Elaborar diseños complejos a partir de material sencillo

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
POSTURAS	Captar la atención de los participantes.	El coordinador explicará a los participantes que cada equipo deberá elegir a un representante para esta actividad. Cada representante pasará al frente y tomará un papel al azar (en donde habrá escrito un estado de ánimo: tristeza, alegría, confusión, dolor, aburrimiento, etc.), tendrá que adoptar una postura determinada que represente ese estado de ánimo. Los otros niños intentarán pensar en cómo se encontraría la persona que adopta esa postura. Se puede hablar luego de cómo influye el tomar una postura u otra para sentirse de una manera.	10 min.	Ninguno
ELABORACIÓN DE DISEÑOS DE MODA	Promover el trabajo colaborativo, el respeto por las ideas de los demás y la importancia de reparto de tareas.	El coordinador entregará a cada equipo periódico, cinta adhesiva, papel de colores, listones, tijeras, pegamento, globos, plumones, etc. Se les pedirá crear un diseño de moda para la temporada primavera-verano. Posteriormente, cada modelo lucirá su diseño en la pasarela donde los diseñadores describirán su creación. El coordinador, guiará el análisis de cada diseño para que, posteriormente, los equipos elijan el diseño más creativo.	40 min.	Periódico Cinta adhesiva Papel de colores Listones Tijeras Pegamento
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 23. Dramatización de fábulas y cuentos

Objetivo. Favorecer la expresión oral y escrita

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
EN CURVA	Captar la atención de los participantes.	El coordinador explicará a los participantes que deberán caminar por el espacio marcado, pero sólo pueden andar haciendo curvas sinuosas, sin ángulos rectos.	10 min.	Música Grabadora
LECTURA DE FÁBULAS Y CUENTOS	Dramatizar cuentos y fábulas.	Los participantes se ubicarán por equipos, a continuación se les entregará una fábula y un cuento cortos a cada uno de ellos para que al interior, lean y reflexionen al respecto, con ayuda del coordinador.	15 min.	Cuentos Fábulas
DRAMATIZACIÓN		Cada equipo deberá ponerse de acuerdo y dramatizar alguna de las dos lecturas hechas. El coordinador les ayudará a regular los tiempos. Podrán utilizar accesorios extras que les permitan distinguir a sus personajes.	45 min.	Accesorios como tela, sombreros, coronas, capas, bigotes, pelucas, maquillaje, etc.
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 24. Elaboración de títeres con material reciclado

Objetivo. Favorecer la imaginación creativa

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
CÁMARA LENTA	Captar la atención de los participantes.	El coordinador explicará a los participantes que cada equipo representará una escena corta (la cual tomará al azar de una urna) y luego tendrán que repetir en cámara lenta o para atrás. OJO: ¡Comenzar con cosas muy sencillas! Por ejemplo: amarrarse el zapato, caminar por la calle, probarse un vestido, bañarse, etc. Si se les da bien se puede gritar “stop” o algo así y tienen que cambiar de atrás a adelante una y otra vez o rápido o lento...	10 min.	Música Grabadora
TÍTERES	Promover la creatividad gráfica.	Previamente, se habrá recolectado material de reciclado (botellas de distintos tamaños, cartón, conos de huevo, unicel, pedazos de tela, etc.). El coordinador pedirá que se ubiquen por equipos, a continuación colocará el material de reciclaje colectado en el centro y cada quien tomará lo que requiera para la actividad. El objetivo será crear títeres con dicho material. Al finalizar, se realizará una exposición con las creaciones de cada equipo.	45 min.	Botellas de plástico de distintos tamaños Bolsas de plástico Tubos de cartón Cajas de cartón Conos de huevo Trozos de tela Pegamento Hijo y aguja Lazos
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Sesión 25. Creación de historias que hablen de soluciones a problemas sociales

Objetivo. Fomentar la reflexión y la solución de problemas

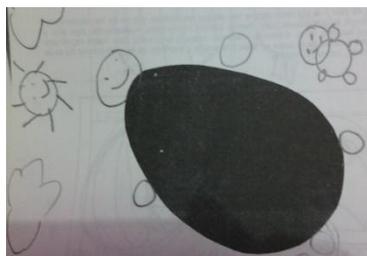
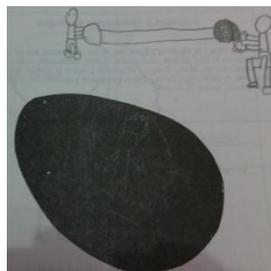
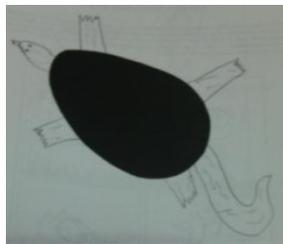
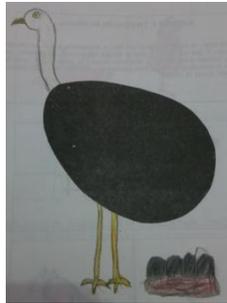
ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	DURACIÓN	MATERIAL
FOTOGRAFÍAS	Captar la atención de los participantes.	El coordinador pedirá que formen parejas y explicará a los participantes que uno de ellos será el fotógrafo y otro la cámara fotográfica. El primero llevará su cámara con los ojos cerrados y cuando quiera fotografiar algo colocará la cámara en el lugar adecuado (coloca su cabeza hacia arriba o abajo) y le da un golpecito en la cabeza. La cámara tiene que abrir y cerrar los ojos rápidamente, como una cámara de fotos. Esto se repite cinco veces. Al final, el niño que ha sido cámara tiene que decir qué es lo que ha visto.	10 min.	Música Grabadora
SOLUCIONES CREATIVAS	Promover la creatividad para la resolución de problemas.	El coordinador tendrá papelitos doblados en una caja, en ellos colocará distintas problemáticas sociales como: contaminación, violencia, niños de la calle, analfabetismo, abandono escolar, etc. Cada equipo tomará un papel e inventará una historia creativa que dé solución a dicho problema. Será importante que el coordinador les haga hincapié en el uso de la imaginación para resolverlo, sin importar si tienen que inventar objetos mágicos o viajes en el tiempo, etc.	45 min.	Caja Papeles Hojas blancas Lápices
DISCUSIÓN/ REFLEXIÓN	Analizar, en discusión con todo el grupo, cada una de las actividades realizadas y señalar qué se buscaba, en qué medida se logró o no tal objetivo, y por qué razones; es decir, apuntar tanto los aciertos como los errores.	El coordinador pedirá a los participantes que se sienten en círculo y empezará pidiendo que comenten cómo se desarrolló la sesión (descriptivamente) Le dará la palabra a quien alce la mano; continuará preguntando cómo se sintieron en los ejercicios, tratando de que todos participen. Continuará la discusión preguntando qué aprendieron de cada ejercicio, invitando a que participen ordenadamente. Por último, dará una conclusión de lo dicho por los niños, resaltando los puntos más importantes de la sesión. Dará por terminada la sesión y les recordará el día y la hora de la próxima.	10 min.	Ninguno

Apéndice 2

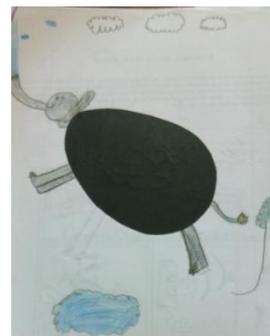
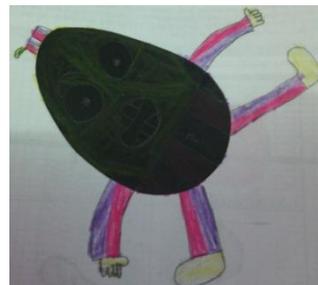
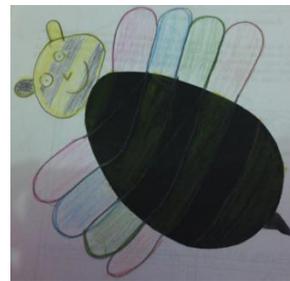
EJEMPLOS DE DIBUJOS HECHOS POR LOS ALUMNOS EN LA PRUEBA DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

ACTIVIDAD 1

PRE-TEST

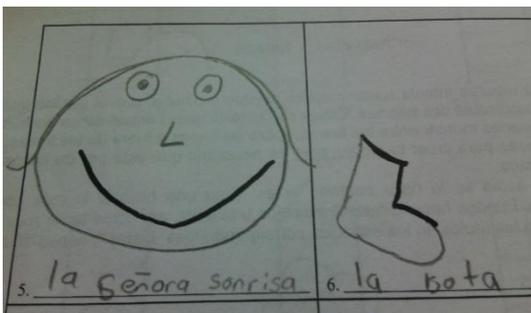
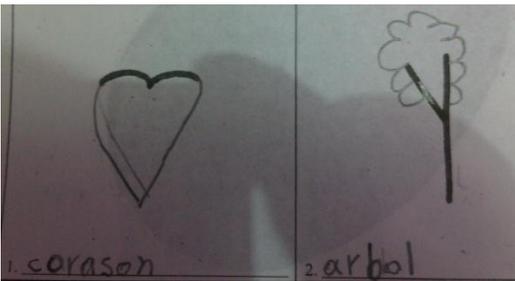
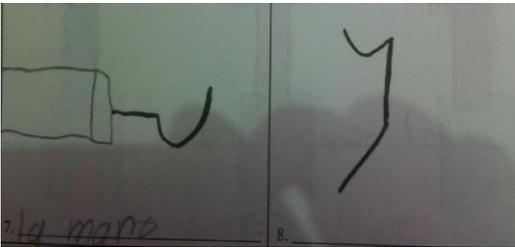
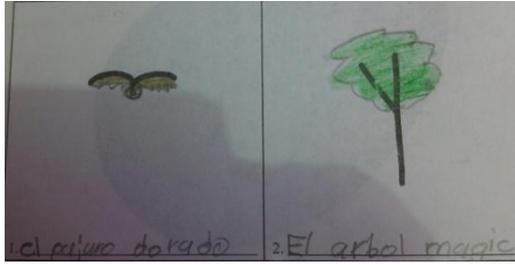


POST-TEST

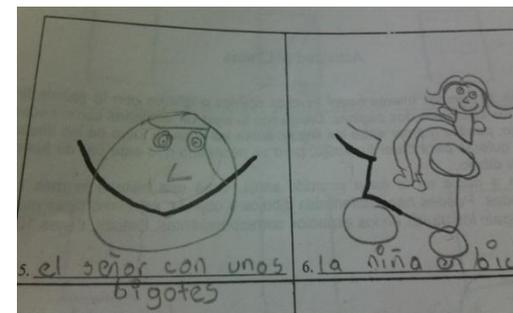
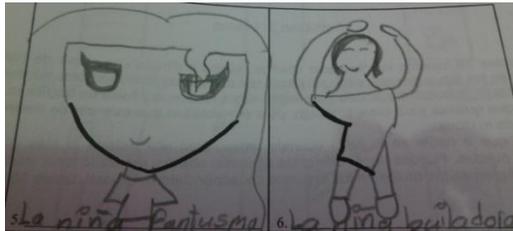
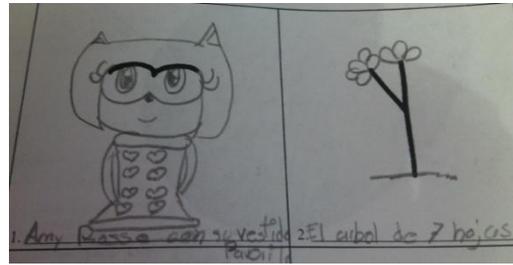


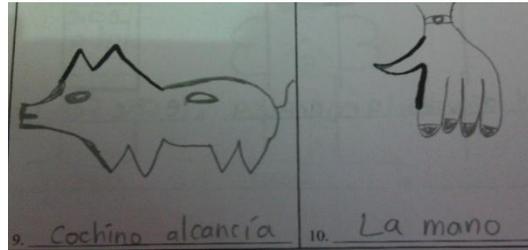
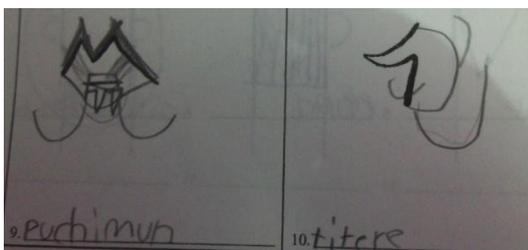
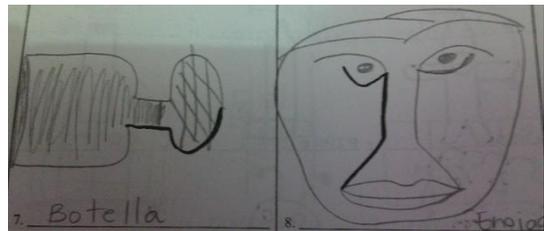
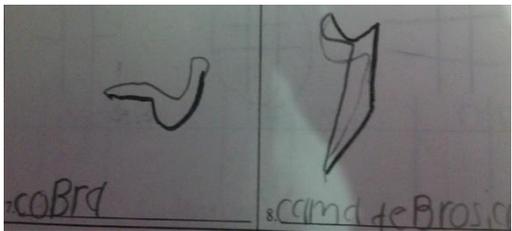
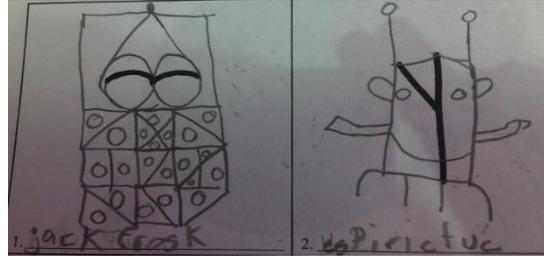
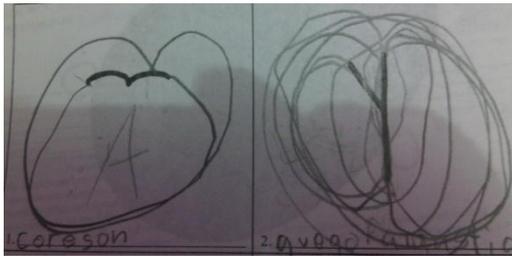
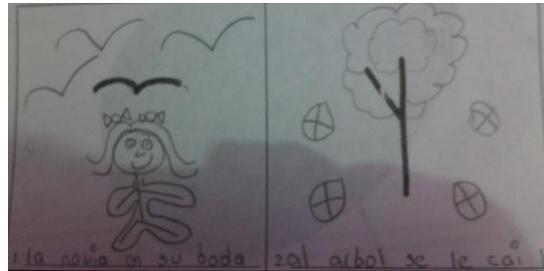
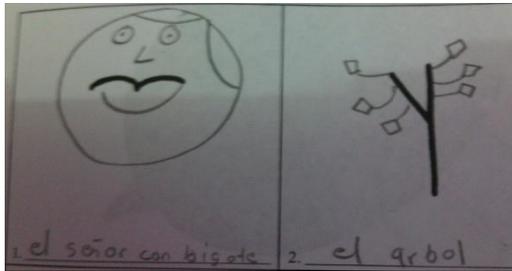
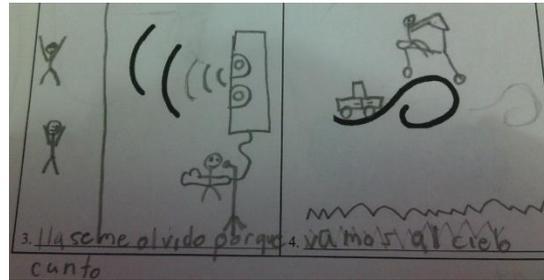
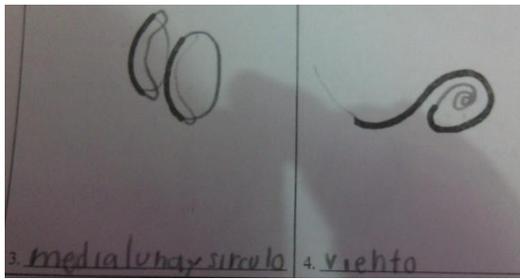
ACTIVIDAD 2

PRE-TEST



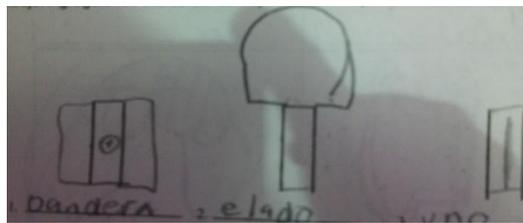
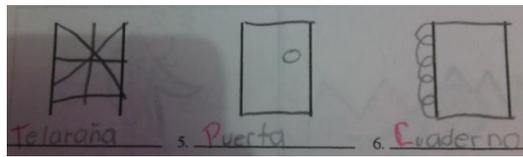
POST-TEST



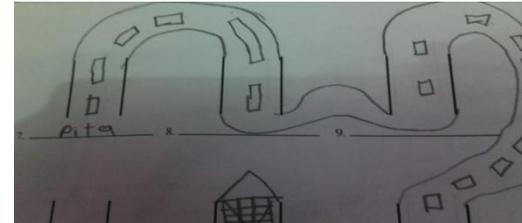


ACTIVIDAD 3

PRE-TEST



POST-TEST



Apéndice 3
CUESTIONARIO DE MITOS Y REALIDADES
(Tepetla, Bello, Jiménez, Chávez & Zacatelco, 2013)

INSTRUCCIONES: Lea con atención las afirmaciones que aparecen en el lado izquierdo de la tabla y marque con una “X” si considera que es mito o realidad, a continuación justifique su respuesta.

FRASE	MITO	REALIDAD	JUSTIFICACIÓN
Un alumno con aptitud sobresaliente lo será toda la vida.			
Suele frustrarse ante situaciones que no puede manejar.			
Presenta habilidad para evaluar su propio desempeño, siendo crítico y perspicaz.			
No requiere apoyos de ningún tipo porque puede hacer las cosas solo.			
No tiene dificultades en la escuela.			
Generalmente termina más rápido y con más facilidad que el resto de sus compañeros.			
Requiere apoyos específicos para desarrollar sus aptitudes sobresalientes.			
Todas las áreas del desarrollo se encuentran al mismo nivel.			
Existe la posibilidad de que presente problemas específicos de aprendizaje.			
Si saca 10 de calificación en la mayoría de las asignaturas, se trata de un alumno con aptitudes sobresalientes.			
Es antipático y soberbio, por lo que suele tener pocos amigos.			
Es importante que la familia conozca información y tenga orientación sobre el tema de las aptitudes sobresalientes para comprender mejor a su hijo.			
A los maestros les gusta trabajar con aptitudes sobresalientes puesto que no les ocasionan ningún problema.			
Puede mostrar un bajo rendimiento y desinterés en el aprendizaje.			
En ocasiones presenta incompatibilidad entre su desarrollo emocional e intelectual.			
El alumno con mejores calificaciones también es el más creativo.			