



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

CARRERA DE PSICOLOGIA

**APORTACIONES EN EL ESTUDIO DE PERFILES
COGNOSCITIVOS, MOTIVACIONALES Y DE PERSONALIDAD
EN NIÑOS CON BAJOS NIVELES DE INTELIGENCIA Y
CREATIVIDAD.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

LIZBETH CANCHOLA RAMÍREZ

PROYECTO UNAM- PAPIIT IN304713

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ

COMITE: LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ

DRA. BLANCA INÉS VARGAS NÚÑEZ.

DRA. BERTHA RAMOS DEL RÍO

DRA. ELIZABETH ALVAREZ RAMÍREZ



MEXICO, D.F.,

OCTUBRE 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.

Agradecimientos:

Doy gracias adiós por haberme permitido concluir una meta más en la vida y el inicio de otras más, agradezco infinitamente a mis padres, Sergio Canchola Moreno, Gloria Ramírez Anaya y a mis hermanos Israel, Izchel, Sergio, éste nuevo logro es en gran parte gracias a ustedes; he logrado concluir con éxito un proyecto que en un principio podría parecer tarea difícil e interminable. Les doy gracias por la confianza y apoyo que me brindan, día con día quiero hacerles saber que este triunfo no solo es mío sino que lo hagan suyo también.

Les agradezco por siempre motivarme para alcanzar mis metas, los Amo Mucho.

A mi novio César Alberto Gonzales Mariles, tu ayuda ha sido fundamental, has estado conmigo incluso en los momentos más turbulentos. Este proyecto no fue fácil, pero estuviste motivándome y ayudándome hasta donde tus alcances lo permitieran, te agradezco muchísimo, amor, por la confianza que me brindas día con día, Te amo.

A mis maestros o maestras en general y en particular a la, Dra. Elizabeth Alvarez, Lic. Guillermina Netzahuatl, Dra. Luz María Flores, Lic. Xóchitl Alejandra Becerril, Lic. Patricia Villegas, Lic. Octavio Ortiz, Que a lo largo de la carrera me han permitido trabajar a su lado y quienes se han tomado el arduo trabajo de transmitirme sus diversos conocimientos, especialmente de los temas que corresponden a mí profesión. Pero además de eso han sabido en caminar por el camino correcto, y quienes me han ofrecido sabios conocimientos para lograr mis metas y lo que me proponga.

Un especial agradecimiento a mi tutora la Dra. Fabiola Zacatelco, le agradezco sus atenciones y ser parte de mi guía profesional por transmitirme sus conocimientos y experiencias y permitirme trabajar a su lado.

Un especial agradecimiento a la Dra. Blanca Chávez por sus valiosas aportaciones y acompañamiento en la realización de esta investigación, gracias por transmitirme sus conocimientos, experiencias y permitirme trabajar a su lado y brindarme su amistad incondicionalmente y ser una guía en mi vida profesional, gracias por siempre motivarme a luchar por mis sueños y seguir creciendo en lo individual y profesionalmente, la quiero mucho, le agradezco sus atenciones.

Agradezco:

Al proyecto UNAM- PAPIIT clave IN304713 por su apoyo para la obtención del título.

A los alumnos, profesores y directora de la escuela primaria “Prof. Braulio Rodríguez”, quienes me dieron la oportunidad de conocerlos y me brindaron su apoyo para realizar esta investigación.

A los miembros del jurado, Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez, Dra. Blanca Inés Vargas Núñez, Dra. Bertha Ramos del Río, Dra. Elizabeth Alvarez Ramírez, por sus aportaciones y el tiempo dedicado a este trabajo he logrado culminar este ciclo en mi vida profesional.

Contenido

	Pág.
Resumen	7
Introducción	8
Capítulo 1	
Que es la Educación	11
Capítulo 2	
La Educación Especial	22
Marco histórico	22
Antecedentes en México	25
Definición de la Educación Especial	34
Capítulo 3	
Factores que Inciden en el Aprendizaje Escolar	38
Factores Personales	38
Cognoscitivas	38
<i>Inteligencia</i>	39
<i>Teorías monolíticas.</i>	39
<i>Teorías factoriales.</i>	39
<i>Teorías socioculturales.</i>	40
Creatividad.	43
Factores Motivacionales y Emocionales	46
Compromiso con la tarea.	46
Factores Emocionales.	48
Autoconcepto académico.	49
Factores Familiares	52
Capítulo 4	
Estudios sobre estudiantes que presentan bajos niveles de inteligencia y creatividad	55

	Pág.
Método	64
Planteamiento del problema	64
Diseño de estudio	65
Objetivo general	66
Contexto	66
Escenario	67
Fase 1. Identificación de alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia	69
Objetivos	69
Participantes	69
Instrumentos de evaluación	70
Procedimiento	71
Resultado	73
Fase 2. Perfil de los alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia, de tercero a quinto grado de primaria.	77
Objetivos	77
Participantes	77
Instrumentos de evaluación	77
Procedimiento	78
Resultados	78
Discusión y Conclusión	86
Referencias	92
Apéndice A	102
Apéndice B	106

TABLAS Y FIGURAS

Pág.

TABLAS

Tabla 1	
<i>Información respecto a los cambios del Sistema Educativo en México</i>	19
Tabla 2	
<i>Principales antecedentes de la educación especial en México</i>	25
Tabla 3	
<i>Definiciones desarrolladas en torno a la creatividad</i>	43
Tabla 4	
<i>Distribución de los participantes según sexo y grado escolar</i>	69
Tabla 5	
<i>Puntuaciones de los instrumentos aplicados para la identificación de alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia</i>	73
Tabla 6	
<i>Puntuaciones obtenidas en la correlación de Pearson entre las variables</i>	76
Tabla 7	
<i>Puntuaciones obtenidas por los alumnos identificados en cada uno de los instrumentos.</i>	80
Tabla 8	
<i>Puntuaciones de los alumnos en el CI total y los Índices de la prueba WISC-IV</i>	83
Tabla 9	
<i>Fortalezas que presentan algunos alumnos y aspectos a potencializar</i>	83

FIGURAS	Pág.
Figura 1. Ubicación geográfica de la delegación Iztapalapa	67
Figura 2. Plano de la escuela primaria “profesor Braulio Rodríguez”	68
Figura 3. Porcentaje de estudiantes con bajos niveles de inteligencia y creatividad	73
Figura 4. Puntuaciones medias obtenidas en las pruebas de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico por sexo	74
Figura 5. Puntuaciones medias obtenidas en las pruebas de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico por rango de edad	75
Figura 6. Puntuaciones medias de los percentiles obtenidos en las pruebas de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico	79
Figura 7. Puntuaciones medias obtenidas en las pruebas de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico por sexo	80
Figura 8. Dibujos realizados por los niños en la prueba Torrance	81
Figura 9. Puntuaciones medias del WISC en el CI total y las subescalas	82

Resumen

El objetivo de este trabajo fue conocer las principales características cognitivas, motivacionales y de personalidad de los alumnos de primaria con bajos niveles de inteligencia y creatividad de tercero a quinto grado de primaria. El estudio se dividió en dos Fases: 1) se describió a la población general, y; 2) se trabajó con los estudiantes que presentaron estimaciones por debajo del percentil 25 en la creatividad y la inteligencia. Participaron 250 alumnos de una escuela pública ubicada en la delegación Iztapalapa. Los instrumentos que se emplearon fueron la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (2008), Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, Court & Raven 1993), Prueba de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005), Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014), Prueba WISC IV. En cuanto a las características de los alumnos de tercero a quinto grado de primaria, la prueba t de Student reportó que no había diferencias en el nivel de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto académico por sexo, con respecto a la edad se encontró que los alumnos de 10 y 11 años presentaron un mejor razonamiento viso espacial. En la segunda etapa se estableció que el 6% de esta población obtuvo bajos niveles de inteligencia y creatividad, cabe indicar que la prueba U de Mann Whitney indicó que no había diferencias con relación a las variables y el sexo de los estudiantes. Con la prueba WISC IV se observó que las áreas a potenciar fueron la memoria, velocidad de procesamiento, discriminación auditiva, comprensión verbal y pensamiento asociativo. Por lo que, se logró reconocer las principales variables de esta población y proponer un programa para favorecer sus necesidades educativas.

Palabras clave: Educación especial, inteligencia, creatividad, personalidad, niños

El derecho a la educación surgió en Europa a finales del siglo XIX, con el fin de proteger a los niños contra la explotación infantil; y fue reconocido como un derecho humano universal en 1948, después de la segunda guerra mundial; desde entonces han sido muchos los esfuerzos por estructurar un marco jurídico internacional, que sustente y oriente las acciones de los diferentes países para brindar una atención para todos. En 1990 la UNESCO, a través de la Declaración Mundial Educación para todos, analizaron las condiciones de las naciones en vías de desarrollo y propusieron los cambios mínimos necesarios para favorecer el enfoque de la integración. Años más tarde, en 1994, surgió la declaración de Salamanca, España, donde se definieron los principios, políticas y prácticas para atender a la población con necesidades educativas especiales. En ella, la UNESCO (2000) emitió la siguiente lista de recomendaciones:

- Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada, desarrollo de políticas que garanticen la integración gradual al sistema regular de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Fortalecer el sistema educativo para que la planificación incluya a todos los sectores de la población; al diseñar las estrategias de ampliación de cobertura.
- Adecuar las estructuras administrativas de la educación para el logro de la coordinación intersectorial e institucional.
- Transformar progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular.
- Fomentar el intercambio de experiencias entre los países para conocer el avance de la integración educativa, al difundir los logros, problemáticas y estrategias empleadas.
- Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación viables en respuesta a la población con necesidades educativas especiales.

- Capacitar y procurar la formación del magisterio para la atención pedagógica de los alumnos.

Con esto, la educación especial se transformó en un conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo regular para responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos.

Deno (2003), Kohler y Field (2003), Odom y Wolery (2003), Vaughn y Linan Thompson (2003), señalaron que a lo largo de la historia, la educación especial ha tenido un impacto relevante en el servicio y atención que ha proporcionado a personas con discapacidad con o sin NEE, además de que juega un papel fundamental para brindar una educación apropiada a la diversidad de estudiantes que presentan este tipo de problemática. De ahí que el avance de esta disciplina se dará a través del trabajo que se realice para profundizar en el conocimiento de las características de estas personas, en los factores que les rodean y que interactúan en la presencia, mantenimiento y/o erradicación de las discapacidades y necesidades especiales, de las formas pertinentes para evaluar e intervenir, de los efectos de los programas de integración educativa y de detección temprana.

Con relación a lo anterior, la presente investigación se planteó como objetivo general conocer las principales características cognitivas, motivacionales y de personalidad de los alumnos de primaria con bajos niveles de inteligencia y creatividad, quienes se encontraban inscritos en una escuela primaria pública ubicada en la delegación de Iztapalapa del Distrito Federal. Es importante señalar que, se trabajó en un contexto que presenta altos indicadores de marginalidad, en donde la mayor parte de la población es de estrato socioeconómico bajo, por lo que enfrenta problemáticas como el desempleo, asentamientos humanos, delincuencia, violencia intrafamiliar, así como centros escolares saturados (INEGI, 2010). De ahí la importancia de trabajar en instituciones educativas públicas, debido a que en ocasiones se carece de los servicios necesarios para la atención de los niños con NEE. El presente estudio se organizó de la siguiente forma:

- Educación: se presenta un recuento del surgimiento de la disciplina, así como un análisis de los principales acuerdos internacionales y nacionales.

- Educación Especial: se describe un breve panorama acerca de las distintas conceptualizaciones que se han desarrollado a lo largo de la historia en torno a la educación especial y sus principales acuerdos.
- Factores que inciden en el aprendizaje escolar: se plantean las distintas variables que influyen en la adquisición de los conocimientos en los niños, entre los cuales están los factores cognitivos (inteligencia y creatividad) motivacionales (compromiso con la tarea), emocionales (autoconcepto académico) y ambientales (familia).
- Estudios sobre estudiantes que presentan bajos niveles de inteligencia y creatividad: se hace hincapié en las evidencias empíricas en torno a este tema.

Se presenta el planteamiento del problema que da origen al objetivo general, para posteriormente presentar el Método de la investigación, se indica el tipo y diseño del estudio, el cual se dividió en dos fases, organizadas de la siguiente manera:

- Fase 1: Identificación de alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia.
- Fase 2: Perfil de los alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia de tercero a quinto grado de primaria.

Capítulo 1

¿Qué es la Educación?

Durante años la educación ha tenido un papel preponderante en la sociedad, debido a que es el medio a través del cual se proporciona formación y se favorece la adquisición de conocimientos en los individuos. Por lo tanto, es una acción caracterizada por un proceso comunicativo, intencional y que requiere de ciertas capacidades personales. Educar significa dirigir, encaminar y doctrinar, así mismo, su objetivo es permitir que las personas desarrollen sus habilidades y talentos, sin distinciones, es decir, que crezcan de forma independientemente, capaces de razonar por sí mismas, de resolver, afrontar y superar los problemas cotidianos, además de estimular las características evolutivas, personales, sociales y culturales (Durkheim, 2009).

Por otro lado, la educación facilita la estructuración del pensamiento, es una herramienta de creación y comunicación. También se ha utilizado para generar hábitos de integración social, solidaridad, cooperación, aceptación a la diversidad, igualdad, sentido de la justicia y tolerancia. De ahí que sea la encargada de transmitir los valores que se encuentran en nuestra sociedad, porque ayuda a desarrollar las capacidades para aprender a convivir dentro de ella. La educación se forma a partir de la vida en común, se perfecciona a través del paso del tiempo, con las ideas, hábitos, creencias y sentimientos que se acumulan en la historia de una sociedad (Hernández, 1980).

Comúnmente, se comienza a relatar la historia de la educación occidental a partir de la Grecia antigua, pero existieron culturas anteriores a ella que le permitieron absorber distintos conocimientos, como es el caso de los egipcios y Babilónicos quienes establecieron las bases de la geometría y los fenicios ayudaron con la creación del alfabeto. De esta manera, los Griegos adoptaron elementos de estos pueblos que se caracterizaban por potentes clases o castas sacerdotales y guerreras que monopolizaban el poder y el saber (García, 2008).

Por otro lado, la cultura Hindú, también realizó contribuciones importantes, al presentar un sistema de castas más cerrado: los brahmanes, ministros y maestros se situaban en la parte alta de la estructura, seguida de los guerreros y gobernantes; después estaban los comerciantes, granjeros y artesanos; finalmente, se encontraban los pastores y siervos. Se debe indicar que sólo las clases superiores tenían acceso a la educación, en cuanto a la literatura sapiencial era exclusiva para aquellos que gobernaban (García, 2008).

Posteriormente, China aportó un apego a la conservación del orden familiar, político y social, al preservar las funciones de dichas instituciones, por lo que la educación se enfocó en los deberes detallados y exactos de cada persona, en la vida lo que contaba era cumplir. Los valores predominantes radicaban en el respeto a los padres, ancianos y las tradiciones. No existía propiamente una casta sacerdotal, sino funcionarios políticos que para obtener este grado era necesario llevar a cabo estudios y pruebas exigentes. En la época del cristianismo se contribuyó al sistema educativo a través de las enseñanzas de la moral y principios por medio de parábolas, el mensaje hablado y con la doctrina del amor al prójimo. En ese momento se consideró importante, cumplir con la palabra empeñada a través de juramentos, evitar mentir, se favorecía la humildad y el respeto para vencer la soberbia, por lo que la caridad fue para muchos maestros una guía que servía para regir su práctica educativa (García, 2008).

Años más tarde, en Grecia y Roma la educación se enfocó en las actividades de combate, dirigidas por un maestro principal o magistrado, quien agrupaba a los jóvenes en escuadras de acuerdo con la edad y eran guiados por aquellos que presentaban más habilidades o talentos en el arte de la guerra. Se acostumbraba a los estudiantes a pasar incomodidades en la comida, en el descanso, exponerlos al frío o calor extremos, e incluso a soportar graves penalidades sin demostrar dolor). En esta época, Sócrates indicó que el aprendizaje en sí mismo se traducía en una conversación y una discusión, con un flujo libre de significados entre los participantes de dicho dialogo, por lo tanto el adquirir conocimiento no sólo

Implicaba memorizar lecciones o recitar textos, uno debía aprender para llegar al fondo o los fundamentos de los fenómenos. Por otro lado, Platón propuso ocho niveles para instruir filósofos, regentes, guerreros y trabajadores (García, 2008), los cuales se describen a continuación:

- En el primero recomendó una especie de jardín de niños con juegos y cantos.
- El segundo consistió en una educación a través de la música, la declamación y el ejercicio físico.
- El tercero era para los adolescentes, con edades entre los 16 y 20 años, que se iniciaban en la vida militar.
- El cuarto para los estudiantes con edades entre los 20 a 30 años, sobre materias propedéuticas, como la geometría, astronomía, música y aritmética.
- El quinto para personas que tenían entre 30 y 35 años, se realizaba una depuración de los estudiantes y sólo los más idóneos tomaban materias como la dialéctica, y los otros eran adiestrados en la carrera militar.
- El sexto para aquellos que presentaban edades entre los 36 y los 50 años, quienes tomaban un largo aprendizaje práctico como funcionarios de segundo orden al servicio del estado.
- El séptimo correspondió a un periodo de libertad, durante el cual el individuo se dedicaba a la contemplación y a su preparación personal.
- Finalmente, en el octavo las personas tenían que desarrollar labores como filósofos regentes.

Para Aristóteles, la tarea fundamental de la educación era proporcionar al niño las experiencias necesarias que le permitieran un juicio reflexivo, con el propósito de lograr un conocimiento definitivo, lo cual se promovía a través de las experiencias y enseñanzas (Hernández, 2004). En la educación ateniense, con un régimen aristocrático, existía una mayor inclinación hacia la filosofía, el gusto por las ideas, asimismo se practicó en mayor medida la isonomía (igualdad de los ciudadanos). Fue en el siglo VI, a.c. cuando Atenas floreció en el aspecto

educativo ya que, además de darles importancia a la actividad guerrera, también se dio prioridad a la música, los deportes, las artes poéticas, literarias y gramática.

Cabe señalar que otras aportaciones importantes para la educación se encuentran en las ideas de Pitágoras que veía a la enseñanza con un carácter sapiencial, religioso y político. En contra parte, para Zenón de Citium, en Chipre, quien vivió de 336 a 264 a.c., la escuela se dividía en tres disciplinas fundamentales que correspondían a las tres virtudes necesarias para alcanzar la felicidad: la racional (lógica), la natural (física) y la moral (ética).

En la edad media, se constituyeron las escuelas catedráticas (universidad) que fueron las instituciones culturales más importantes. A partir del siglo XII, como consecuencia del aumento en el número de profesores y estudiantes, se formaron comunidades que defendían sus intereses y la disciplina de los estudios. Las universidades pronto empezaron a ser famosas de acuerdo con las áreas que se impartían en ellas, por ejemplo; la de París en teología y la de Bolonia en derecho. Por otro lado, no toda la educación en la época medieval fue religiosa debido a que la nueva burguesía comercial promovió escuelas comunales para atender y satisfacer la educación laica; en estos colegios se enseñaban lectura, escritura, cálculo, contabilidad y otras materias de utilidad más terrenal (García, 2008).

A partir del siglo XVIII, se impulsó el avance científico y tecnológico, las ideas de Kepler, Galileo, Bacon y Descartes establecieron que la educación no consistía sólo en encajonar o comprimir datos en la memoria del educando de manera mecánica, sino que tenía como objetivo el hacer germinar las semillas interiores. De esta manera, era necesario estimularlas con experiencias oportunas, variadas, enriquecidas con alternativas nuevas y que fueran proporcionadas a través de la enseñanza (García, 2008).

En la época contemporánea (siglo XVIII) hubo tres grandes revoluciones: la industrial, la francesa y la estadounidense. En este periodo un punto importante fue el industrialismo, que se caracterizó por los métodos de producción mecánica y la exploración sistemática de nuevas fuentes de energía para alcanzar el desarrollo productivo necesario para la subsistencia de la humanidad. Ante esta situación, surgieron distintas propuestas como la de Hegel quien invitaba constantemente a sus alumnos para que se empaparan con la cultura de los clásicos que exigen renunciar a respuestas rápidas de nuestras dudas y pensamientos. Así mismo recomendó, que para comprender a las demás personas, había que renunciar primero a las opiniones propias para prevenir prejuicios y, una vez que las ideas coincidieran era posible pasar al siguiente nivel, que es el de saber pensar con mayor reflexión.

Por otro lado, tanto Herbart como Pestalozzi (como se citó en Hernández 2002) indicaron que la verdadera instrucción educativa es la que desarrolla la facultad de pensar, suponer, discernir, expresar y concluir adecuadamente para adaptarse a la nueva situación. Esto se representa como: sensibilidad (los sentidos), imaginación (libre pensamiento), razón (atención) pensar concreto (suponer, discernir, expresar y concluir).

Posteriormente, los teóricos en el siglo XIX fueron los innovadores de la escuela nueva, se destacaron las aportaciones de Adolphe, Dewey, Freinet, Montaigne, Rabelais, Comenio, Locke, sobre todo de Rousseau, precursor de la filosofía naturalista y con ideas relacionadas con la psicología educativa. Otros teóricos como Pestalozzi, Fröebel y Montessori, reconocieron que los programas escolares y la actividad profesional del docente debían basarse en las características del niño. Los rasgos más sobresalientes de estos autores fueron la escuela activa, que está vinculada con vitalidad, libertad, individualidad y colectividad (García, 2008).

Spencer consideró que la educación tenía tres aspectos fundamentales: la dimensión intelectual, la moral y la física. En contra parte, Dewey estableció que el aprendizaje se derivaba de la participación del individuo en la conciencia social de la especie, es un proceso que empieza inconscientemente, casi en el momento mismo del nacimiento, el cual modela sin cesar las facultades (su conciencia, hábitos, ideas sentimientos y emociones) del individuo con el paso del tiempo (Veiga, 2006).

Para Durkheim (2009), el concepto de conciencia social se vinculó con el conjunto de valores y reglas que se transmiten en el ámbito escolar y que diferencian a la sociedad humana de la animal. Cabe destacar que la educación desde esta propuesta se impone a las personas de forma obligatoria e irresistible, lo que a su vez, permite analizar las relaciones entre contexto social y su participación en el desarrollo de los fenómenos individuales. Otro concepto básico para este autor fue la felicidad del individuo, la cual reside en la adaptación a las normas sociales y al medio. Por lo tanto, la educación tenía que inculcar a las nuevas generaciones los valores y las normas generalmente imperantes en la sociedad, para vivir armónicamente en su medio social.

Posteriormente, Montessori (como se citó en García, 2008) impulsó la renovación pedagógica europea que suele llamarse pedagogía científica, porque se apoyó en los nuevos conocimientos acerca del hombre, adquiridos sobre todo por ciencias, como la psiquiatría y psicología. Este autor, trabajó con la libre organización en los sistemas educativos y sus ideas fueron retomadas en varios países como Italia, India y China. El núcleo de su pedagogía consistió, en concebir una autoeducación, es decir, un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla el conocimiento del niño. Por otro lado, consideró que para favorecer el aprendizaje lo fundamental era proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos y dotarlo de materias adecuadas.

La educación para Piaget (como se citó en Palacios, 1999) tenía como propósito adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicológica del individuo en función del conjunto de las realidades colectivas, para facilitar dicho desarrollo se debía tener autonomía intelectual y moral a fin de garantizar su personalidad, esto implicaba procesos mentales, adquisición de los conocimientos y los valores morales correspondientes, hasta lograr la adaptación a la vida social.

Otro teórico importante en el área de la educación fue Vigotsky (1978), quien indicó que el conocimiento del ser humano estaba ligado a su interacción en el contexto histórico sociocultural. De igual forma, las implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje se organizaban en la escuela para favorecer el potencial del sujeto, la expresión y el crecimiento de la cultura humana. Este autor, señaló que toda función aparece en primera instancia en el plano social (en la actividad colectiva y la comunicación), y posteriormente, en el interior del individuo, en un plano intrapsíquico (se le conoce como “ley genética”), en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. También planteó, que en los niños se tienen dos niveles para adquirir conocimientos, el actual y la zona de desarrollo próximo, que es la que se encuentra en proceso de formación, es el aspecto potencial al que el infante puede aspirar. Este proceso es básico para el aprendizaje, pues el educador las debe tomar, para así establecer las estrategias educativas necesarias para el individuo:

- Determinar el nivel de dificultad, que se supone próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado fácil.
- Proporcionar una práctica guiada al estudiante, con un claro sentido del objetivo o resultado de la tarea.

- Evaluar el desempeño independiente, se determina a través del resultado más lógico de una zona de desarrollo próximo, la cual es alcanzada de forma autónoma por el niño.

En este capítulo se han presentado las aportaciones más importantes que han contribuido en el área de la educación, es claro que estas perspectivas cambiaron a lo largo del tiempo y de acuerdo a las diferentes civilizaciones. Se encontró también que algunos teóricos sostuvieron que cada persona tiene una mezcla de cualidades, que son valoradas con referencia a su contexto social, de ahí la importancia en examinar cómo se ha dado esta transformación en México, para entender su situación actual.

La evolución de la educación en México ha sufrido muchos cambios a lo largo de su historia, los cuales se suscitaron entre otras cosas debido a los problemas económicos, sociales y políticos del país. De esta manera los principales acontecimientos se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1

Información respecto a los cambios dentro del Sistema Educativo en México

Año	Acontecimientos ocurridos
1861	<ul style="list-style-type: none">• La educación tuvo como propósito principal formar personas educadas en el sentido que fueran cultas, sensibles e impregnadas de valores intelectuales y morales.
1912	<ul style="list-style-type: none">• Se fundó la Universidad Popular, durante la gestión de Vasconcelos.• Se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Departamento de Bellas Artes que tenía como misión fomentar y ampliar la cultura nacional.• Surgieron las escuelas para obreros y especialistas, entre estas la de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.
1920	<ul style="list-style-type: none">• Narciso Bassols al frente de la SEP impulsó dos vertientes: una utilitarista y otra populista.• Se consolidó el Proyecto de Educación Nacional, Homogénea y se desarrolló el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
1923	<ul style="list-style-type: none">• John Skirius planteó que los maestros rurales establecieran programas de enseñanza prácticos que proporcionaran placer intelectual a la gente.• Moisés Sáenz impulsó las escuelas de acción.• Rafael Ramírez favoreció la construcción de escuelas rurales y estableció reglamentos para la edición de manuales y revistas para los maestros.• La SEP se institucionalizó y desarrolló sus propias dinámicas, reglamentos y rutinas.
1929	<ul style="list-style-type: none">• Portes Gil concedió la Autonomía a la Universidad.• Narciso Bassols promovió la enseñanza de mejores métodos de producción con el objeto de satisfacer las necesidades económicas de los campesinos y los proletarios rurales.
1941	<ul style="list-style-type: none">• Se proclamó el fin del radicalismo en la educación, no se trató de que la escuela sirviera de palanca en la transformación de México, sino que fuera un instrumento para unificar al país.• La propuesta ideológica de Vejar Vázquez fue la pedagogía del “amor” para acentuar la armonía social y acabar con la lucha de clases.• El gobierno impulsó la asociación de los maestros y contribuyó en la creación del SNTE
1943	<ul style="list-style-type: none">• Jaimes Torres Bodet restableció las misiones culturales y fundó la biblioteca enciclopedia popular.• Se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).• Se comprendió que el problema de la ineficacia recaía primordialmente en los maestros, esto se debía principalmente a las carencias materiales y la infraestructura de las escuelas.
1959	<ul style="list-style-type: none">• Se asignaron recursos adicionales a la SEP y se construyeron más de 1,700 aulas en la ciudad de México, para satisfacer la demanda de las escuelas primarias.• La creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (conaliteg).
1960-1970.	<ul style="list-style-type: none">• En el acuerdo protosocialista se insistió en que la educación básica, impulsará la capacidad productiva de la sociedad y mejorará sus instituciones económicas, sociales políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social.• Se promovió y fomentaron hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños.
1989-1992.	<ul style="list-style-type: none">• Se promovió la modernización en la Educación y en las reformas.• Se desarrolló el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.
2000	<ul style="list-style-type: none">• La educación debe ser integral esta a su vez tiene que ser multidisciplinaria, en donde el alumno desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes.• El propósito de la educación básica es que sea formal, social, y cultural.
2006	<ul style="list-style-type: none">• La sociedad Mexicana vive momentos de cambio y oportunidades caracterizadas en cuatro transiciones de índole demográficas, económicas, políticas y sociales.

Es importante señalar que, al retomar los informes realizados por SEP, se encontró que en México la educación se ha visto marcada por avances en términos de equidad, al tratar de brindar acceso a todas las personas en las escuelas. También se indicó que dentro de sus principales objetivos están el formar ciudadanos solidarios, preparados para la vida democrática, con libertad de juzgar situaciones desde su propio punto de vista, apropiarse de conceptos y opiniones, para la cual es necesario poseer conocimientos, habilidades, ideas y sensibilidad con el fin de fomentar y ampliar la cultura nacional. Estas ideas se sustentaron en la perspectiva de que el tener pueblos educados, civilizados, consciente de su pasado y culturalmente homogéneos era la base de la nacionalidad, la fortaleza del país y el mejor instrumento contra la opresión.

Si bien lo antes señalado resulta interesante, en la práctica la situación es muy distinta, tal y como lo reportó Ornelas (2003), al indicar que la calidad de la educación básica es deficiente, por diversos motivos, tales como, el no proporcionar el conocimiento adecuado, las habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de todos los individuos para contribuir de manera efectiva a su propio progreso social y al desarrollo del país.

Para, Suárez (1995), en el sistema educativo, aún persisten rezagos a considerar, los más importantes son la falta de oportunidades en gran parte de la población para acceder a una educación de calidad y a los avances en materia de tecnología e información, la infraestructura y equipamiento de los planteles son precarios en algunas zonas de la ciudad y su mantenimiento deja mucho que desear.

Por otro lado, una educación de calidad significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectuales, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomenten los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepare para la competitividad, exigencia del mundo de trabajo. Además, existen retos inmediatos e importantes

en el sistema educativo, como el ampliar y diversificar aún más la oferta educativa llevándola a los grupos que carecen de lo más indispensable y que la escuela contribuya a la formación integral de una ciudadanía madura, preparada para convivir en un país democrático y multicultural, en el terreno político y social. A partir de lo anterior, la SEP implementó un modelo de evaluación cualitativo y cuantitativo, es decir, que describa los logros y dificultades de los alumnos a la vez que asigne una calificación numérica. Esta propuesta concebía a la evaluación como parte del proceso de estudio y se apoyaba en la observación y el registro de información por parte del docente durante el desarrollo de las actividades, lo cual implicaba:

- Planificar las actividades para que los alumnos estudiaran y aprendieran.
- Que los alumnos se den cuenta de lo que han aprendido y de lo que están por aprender.
- Tomar en cuenta los procesos de aprendizaje y no sólo los resultados.
- Considerar las necesidades específicas de los alumnos y de los contextos en los que se desarrollan.
- Obtener la información sobre el desempeño de los alumnos de distintas fuentes, no sólo de las pruebas.
- Fortalecer la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia o tutores.
- Actuar oportunamente para evitar el rezago o la deserción escolar.

Lo anterior conlleva derechos y responsabilidades por parte de quienes participan en el proceso educativo, así como la definición clara y eficiente de la evaluación, acreditación, promoción y certificación de los estudios básicos cursados en el Sistema Educativo Nacional. A su vez, esta propuestas ponen énfasis en que las actividades deben ser acordes con las necesidades de los estudiantes, lo que genera una problemática aún mayor si se piensa en la diversidad que existe en los planteles escolares, dicha situación se abordará en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

La Educación Especial

En el capítulo anterior se reconoció la importancia de la educación y su función dentro de una sociedad, se destacó que esta juega un papel importante en la adquisición de contenidos, aprendizajes y valores que son necesarios para una mejor convivencia de las personas en el desarrollo de las comunidades. En este sentido cabe señalar, que todos los individuos son diferentes y existe gran diversidad, lo que implica el diseño de alternativas acordes a sus capacidades, por lo que, surge la Educación Especial (E.E.), que es una disciplina encargada de atender a los individuos con necesidades educativas especiales.

Dada la trascendencia de esta área, a continuación se abordarán algunos aspectos relacionados con su origen y la forma en que se lleva a cabo en México.

Marco histórico.

Las iniciativas por ayudar y promover recursos especiales para las personas con discapacidad, tuvieron su inicio con los estudios realizados por Ponce de León en el siglo XVI, quien se interesó en atender a las personas sordas al proveerles de estrategias para aprender a comunicarse y tener la oportunidad de integrarse a la comunidad. Posteriormente, en los siglos XVIII y XIX se crearon instituciones de educación especial en diversas partes del mundo, en particular escuelas para personas con ceguera, sordera, discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje. A principios de 1900, proliferaron las clases diferenciadas y surgió el profesor de educación especial, profesión que fue denominada de diferentes maneras según los países y la época (Sánchez, 1997).

En la primera mitad del siglo XX la aportación más significativa fue la aplicación de la teoría conductista en la educación especial y años más tarde el reconocimiento del aspecto cognoscitivo. El desarrollo de la práctica de la educación especial, desde los primeros trabajos de Itard hasta comienzos del siglo XX, concedía particular importancia al entrenamiento mental a través de la estimulación de los sentidos. Durante los años sesenta, los esfuerzos de la

Comunidad y la administración se dirigieron hacia las escuelas de E.E. lo que logró un auge en esta área. Se comenzó con la institucionalización de los servicios, surgieron métodos, técnicas y programas que facilitaban la adaptación del personal docente y la incorporación social de los sujetos con discapacidad a la vida escolar. En particular, en los países occidentales se apreció un cambio fundamental en la forma de pensar y de actuar con relación a la educación de los alumnos con discapacidad, debido a la creciente aceptación del principio de igualdad de oportunidades, lo que produjo un incremento del número de clases especiales, de programas correctivos en lenguaje y matemáticas para los alumnos segregados del aula regular (Macotela, 1994).

De tal manera, se observó que una de las principales características de los servicios en E.E. fue el diseño de estrategias de intervención acordes con las necesidades que presentaban los estudiantes, quienes formaban parte de un grupo heterogéneo, en el que la diversidad se hizo ostensible en sus capacidades, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, así como en los distintos factores socioculturales, étnicos o religiosos en los que se encontraban inmersos (Castro, Benavides & Segovia; 2008; Frola, 2004; Martínez, 2012). Por lo que, en cada país un tema angular ha sido el identificar las necesidades educativas especiales (N.E.E.) que presenta su población así como, el diseño de las pautas para ser atendidas. Al respecto, Alonso y Benito (1996) señalaron que la sociedad debe reconocer a los estudiantes con N.E.E., puesto que son los que más se diferencian de la norma, ya sea porque presentan una discapacidad o aptitudes sobresalientes.

Durante la década de los 70 y 80 se empezó a incorporar la idea social de que el alumno con discapacidad tenía derecho a asistir al centro educativo regular. En ese momento, se consideró que el modelo de institucionalización de la persona con necesidades y de la educación segregadora, conducía a una vida aparte de la sociedad, de esta manera se vio como prioridad el trabajo con las familias y con los profesionales de la E.E., para llevar a estos alumnos a los colegios regulares,

con el propósito de incluirlos y realizar algunas adecuaciones curriculares. Por lo que fue indispensable la creación de aulas integradoras, para que los estudiantes con N.E.E. pudieran compartir más momentos con el resto de sus compañeros. Cabe señalar que autores como Romero y García (2013), indicaron que aún existen retos por cubrir al instrumentar una educación inclusiva, debido a diversas fallas estructurales, como por ejemplo el niño que asiste a los salones integradores comparte tiempo con sus pares y, en caso necesario se le proporciona atención individualizada de acuerdo al contenido del curriculum, por lo tanto en muchos casos acaba sencillamente incrustado en el ámbito escolar, sin una verdadera inclusión.

Frola (2004), mencionó que un elemento clave en la educación especial, fue la declaración de Salamanca (1994) y la declaración de Cartagena (1983), en las que se estableció la importancia de brindar educación especial a las personas de acuerdo a sus necesidades, así mismo, dentro del marco de la educación para la diversidad, el diseño de metodologías flexibles e innovadoras fueron de vital importancia para favorecer el desarrollo de las potencialidades humanas. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) señaló que cada niño tiene características cognoscitivas, psicológicas y físicas que son propias; por lo que, el sistema educativo debe diseñar estrategias de atención que contribuyan a potenciarlas en un contexto de equidad y cooperación.

Ahora bien, avanzar hacia una educación cada vez más incluyente no ha sido una tarea sencilla para los países, de ahí que en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), se consideró que muchos niños y niñas en el mundo estaban excluidos y que aquellos que presentaban necesidades educativas especiales eran unos de los colectivos que enfrentaban mayores barreras para acceder a una aprendizaje de calidad es por ello que una tarea primordial, ha sido generar cambios al interior de las escuelas con el propósito de que estos escenarios realicen acciones que potencien al máximo las habilidades de sus estudiantes. También, es importante indicar que históricamente, en el

contexto educativo y las políticas públicas se observó una mayor preocupación por atender las necesidades educativas de los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Por su parte, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (1994) y el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000) resaltaron la relevancia de fomentar los talentos y capacidades de cada persona, con el propósito de que mejore su vida y se transforme la sociedad; también, se consideró que estos alumnos tenían derecho a recibir una formación basada en el respeto por la diversidad, las diferencias individuales y la igualdad de oportunidades.

Es evidente que todos estos cambios a nivel internacional, impactaron de manera paralela en las propuestas desarrolladas en México, por tal motivo a continuación se ahondará sobre los cambios derivados en la EE y como se define esta área en la actualidad.

Antecedentes en México.

La aparición de instituciones especiales de educación en México se remonta a mediados del siglo XIX, durante el periodo presidencial del Lic. Benito Juárez, a partir de ahí se han dado una serie de cambios importantes que se describen en la Tabla 2.

Tabla 2

Principales antecedentes de la educación especial en México

Fechas	Antecedentes
1868	• Se creó la Escuela Nacional para Sordos.
1870	• Se estableció la Escuela Nacional de Ciegos.
1914	• El Dr. José de Jesús Gonzáles, creó la escuela de E.E. en Guanajuato.
1919 a 1927	• Se instituyeron dos instituciones de orientación y experimentación pedagógica para la atención de personas con retraso mental en la UNAM.
1929- 1932	• El Dr. José de Jesús Gonzáles creó la Policlínica No. 2 del D.F. • El Prof. Salvador Punto Lima fundó una escuela para personas con deficiencia mental en Guadalajara.
1935	• El Dr. Roberto Solís Quiroga, planteó la necesidad de institucionalizar la E.E. en México y como resultado estableció la Ley Orgánica de Educación. • Se creó el Instituto Médico Pedagógico especializado en la atención de la persona con discapacidad mental.
1943	• Se inauguró la escuela de formación docente para maestros especialistas en el Instituto Médico Pedagógico.

- | | |
|-----------|--|
| 1959 | • Se creó la oficina de coordinación de E.E., dependiente de la dirección general de la educación superior e investigaciones científicas. |
| 1960 | • Se fundaron las escuelas de perfeccionamiento mental. |
| 1970-1976 | • Luís Echeverría se reconoció la problemática de la deserción escolar en el país.
• Se crearon dos centros de atención psicopedagógica conocidos como CREE (centros de rehabilitación y educación especial). |
-

Es importante comentar que, los servicios de educación especial en México se han clasificado en dos grandes grupos; según las necesidades de atención que requieren los alumnos del sistema (SEP, 1985). El primero comprende a las personas que es indispensable integrar y normalizar, abarca las áreas de retraso mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales; la atención se brinda en escuelas de educación especial, centros de rehabilitación y de capacitación de E.E. En el segundo, se incluyeron a los individuos que requieren estrategias complementarias al proceso educativo regular, y considera las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta; la atención se brinda en unidades de grupos integrados, centros psicopedagógicos y de rehabilitación.

Se debe indicar que durante 1995, la Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y el programa de Desarrollo de las Personas con Discapacidad (DIF, 1995), diseñaron un documento en el que se describieron las acciones institucionales para el sexenio 1994-2000, los planteamientos fueron:

- Prevención de la salud y de la discapacidad.
- Ampliar el acceso a la rehabilitación y a la obtención de aditamentos.
- Acceso de niños con discapacidad a las estancias para bienestar y desarrollo.
- Protección y atención integral al anciano con discapacidad.
- Integración de los menores con discapacidad a la escuela regular.
- Capacitación laboral que permita tener las mismas oportunidades de trabajo.
- Garantizar a las personas con discapacidad al acceso a la cultura, deporte y recreación.
- Derribar las barreras físicas, de transporte y comunicación.

- Difundir la cultura de integración y respeto hacia las personas con discapacidad y facilitar su acceso a los medios de comunicación.
- Garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos de la persona con discapacidad.
- Registrar a la población con discapacidad con el fin de conocer el universo total y los porcentajes reales de las diversas discapacidades en México.

De esta manera, en la práctica educativa, la SEP (2006) planteó que los servicios en Educación Especial deben ofrecer una atención diferenciada a los estudiantes que presentan: discapacidad intelectual, auditiva, visual, problemas de salud y físicos, dificultades de la conducta, el lenguaje, el aprendizaje, problemas emocionales, autismo y aptitudes sobresaliente. Al respecto, autores como Arancibia (2010) y Castiglione y Carreras (2003) señalaron que históricamente ha existido una mayor preocupación por brindar apoyos a los niños que presentan discapacidad o problemas de aprendizaje. Por otro lado, la SEP propuso tres marcos bajo los cuales se sustentó la EE: el filosófico, el pedagógico y el legal. Dada la relevancia de estas perspectivas, a continuación se abordaran sus principales lineamientos.

Desde el punto de **vista filosófico**, todos los individuos son únicos y por ello, especiales. De igual forma, existen personas que presentan limitaciones en sus capacidades físicas e intelectuales que requieren una instrucción más apropiada a la que habitualmente está disponible en las estructuras educativas. En este ámbito la EE se ha basado en la igualdad de oportunidades para todos, así como en desarrollar una personalidad autónoma y socialmente integrada. Este énfasis responde a los principios que fundamenta la Ley Federal de Educación (Gómez & Mir, 2011). De hecho, en las políticas de la SEP, se subrayó el término *formación*, ya que la EE se enfocó en estimular a los niños con dificultades de aprendizaje en las materias académicas, pero que pueden aprender a vivir y a convivir de acuerdo con las normas de su medio cultural, así como trabajar con elativa independencia y suficiencia personal.

La educación especial no está separada de la educación general, por el contrario, toma de esta última sus conceptos generales. Su peculiaridad consiste en las modificaciones y adiciones que debe introducir para compensar o superar algunas de las deficiencias o limitaciones del educando. Más aun, existe una fuerte corriente contemporánea hacia la integración, que pretende interrelacionar a las dos, con el fin de incorporar a los alumnos con necesidades especiales. Por lo tanto, para enfrentar estas problemáticas de los estudiantes se requiere de la participación de diversos profesionales, como psicólogos, trabajadores sociales, especialistas de la audición, lenguaje, fisioterapeutas, médicos y docentes. Cabe indicar que, el maestro especialista debe conservar su autonomía relativa en el contexto de la actividad múltiple e interdisciplinaria para preservar su función de educar al sujeto con limitaciones.

Aunque se subraya en el sistema nacional de educación el interés por los derechos que tienen los niños con necesidades especiales, la calidad de los servicios que se prestan a esta población está muy lejos de un estándar deseable, por lo que, debe insistirse que en México la educación es un derecho del individuo, y de acuerdo al artículo tercero constitucional, ésta debe ser gratuita y obligatoria para todos los niños, incluso para aquellos que presentan alguna discapacidad (Frola, 2004).

En cuanto al **marco pedagógico**, la educación especial está inmersa en una visión humanista. Si bien, se encontró que la legislación en este campo es incipiente, también es claro que se observan tres pilares bajo los cuales se fundamenta: la individuación, normalización e integración.

La **individuación** hace referencia a la noción de realizar un perfil psico-educativo individual para cada sujeto con necesidades de educación especial, el cual sirve como base para establecer criterios educativos para su instrucción. Sin embargo, pese a la trascendencia de este principio, esta práctica está muy lejos de ser realidad; de hecho, la importancia de contar con planes individuales en educación especial se reafirma continuamente en los documentos oficiales cuando se habla del PAI (Plan de Atención Individual).

El principio de **normalización** aspira a colocar a las personas con discapacidad en condiciones de igualdad para proporcionarles las mismas oportunidades y posibilidades que al resto de los habitantes. Dentro de este rubro se recalcó la relevancia de que las personas con Necesidades Especiales (NE) vivan en condiciones apropiadas a sus capacidades, tanto como sea posible. En algunos casos, esta propuesta se ha aplicado sin problemas, pero se producen graves daños a los estudiantes, por ejemplo en algunas escuelas públicas en las cuales se han integrado alumnos con discapacidad auditiva se les solicita que lean los labios e intenten verbalizar sus opiniones y que usen lo menos posible el lenguaje de signos (por ser este comportamiento no estandarizado para los demás) lo que conlleva a un detrimento de su salud mental (Gómez 2011).

Según Ingalls (como se citó en Sánchez ,1997), la normalización conlleva a una filosofía de tratamiento y de servicios, que tiene por objetivo convertir la vida de las personas con discapacidad en una muy semejante a la de cualquier otro sujeto “normal”, tanto como sea posible. Una aplicación concreta de dicha tendencia es el movimiento para eliminar las instituciones y sacar de aquellas el mayor número posible de personas con discapacidad para reinstalarlas en sus comunidades. Un segundo ejemplo, es la iniciativa de la educación pública a proporcionar servicios especiales a niños con retraso mental, en clases normales junto con los demás estudiantes de su misma edad. Estos dos movimientos representan un cambio de perspectiva, que abandona el énfasis en las diferencias entre las personas con discapacidad y las demás, lo que da por supuesto que el niño con discapacidad no es significativamente diferente de sus pares. Por tanto, la normalización depende de los valores dominantes en cada sociedad, se observó que estas acciones son diversas y amplias tanto como lo permita el medio circundante y los servicios de la comunidad.

La **integración** del alumno con discapacidad en la escuela regular es el resultado de un largo proceso que comenzó con el reconocimiento del derecho de todo niño ha de ser escolarizado, independientemente de sus características

personales o de sus dificultades de aprendizaje. Este término hace referencia a la tendencia de incorporar en la escuela regular a aquellos estudiantes con discapacidades leves o moderadas.

Botias, P., Higuera, E, & Sánchez, C. (1998), Bautista (2002), Martínez, (2012), la integración se definió como la unificación de la educación ordinaria y especial, que ofrece una serie de servicios a todos los niños con base a las necesidades individuales de aprendizaje. De acuerdo con Aclé;(2010) dicha estrategia se consideró como una oportunidad para el mejoramiento de las instituciones escolares y, en consecuencia, de la educación de todos los alumnos, sin embargo, no es panacea, ya que no todos los alumnos pueden ser integrados al aula regular. Existen algunos casos que presentan serias perturbaciones emocionales junto con conductas hiperactivas o antisociales, así como otros defectos corporales, sensoriales o mentales graves o con deficiencias múltiples que requieren cuidado, atención intensiva y continua. El proceso de integración del niño con discapacidad sobrepasa los límites de la escuela y alcanza el ámbito social general. En su complejidad, la integración pone de manifiesto un supuesto fundamental: la diversidad como valor y, conlleva a la noción de que estas personas con NE deben convivir dentro de una comunidad. Por lo que es importante que se les acepte e involucre en la acciones de la sociedad.

En México la integración ha seguido un modelo jerárquico que ha intentado integrar a los alumnos de manera gradual a través de las siguientes etapas; a) apoyo al alumno dentro del aula regular por medio de programas y maestros especiales; b) atención en la escuela regular, con clases complementarias a las ya establecidas en el currículo y, c) grupos de estudiantes con discapacidades dentro de una escuela regular que interactúa con sus pares sin discapacidad en el recreo y otras actividades. Sin embargo, en el país no se cuenta con un modelo general de integración y de los mecanismos operativos para su adecuado funcionamiento (Sánchez, 1997).

Por otro lado, el gobierno federal además de proveer los recursos para el desarrollo de los servicios de educación especial, ha promovido un **marco legal**, que aunque lejos del ideal, estableció alguna referencia de la dirección y

desarrollo de los servicios. El estado mexicano por ley está obligado a destinar recursos para la promoción y consolidación de los sistemas de E.E. en el país, con base en las pautas generales para la educación, establecidas en el artículo tercero de la constitución de 1917, en el cual se afirmó que: la educación proporcionada por el estado deberá pugnar por el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y promover el amor y el respeto por los símbolos patrios y de la conciencia de una necesidad universal de independencia y justicia (Andrade, 2011).

Las metas a las que ha aspirado la educación especial en México y, que han sido descritas en los manuales operativos de la SEP (2010) se condensaron en los siguientes cinco objetivos:

- Capacitar al individuo con necesidades especiales para ser una persona autónoma y facilitar su integración social de tal forma que pueda gozar de una vida satisfactoria.
- Actuar de manera preventiva en la comunidad para promover el grado máximo de desarrollo psicoeducativo.
- Desarrollar programas adicionales que promuevan habilidades para compensar las limitaciones del individuo.
- Elaborar un currículo que promueven independencia personal, comunicación, socialización, la capacidad de gozar de trabajo y recreación.
- Promover la aceptación de personas con requerimientos de educación especial que consideren los principios de normalización.

Si se compara el marco legal mexicano con los existentes en otros países, como por ejemplo la ADA (American with Disabilities Act) promulgada en 1992, en Estados Unidos para la reivindicación de los derechos de las personas con necesidades, se observa que las pautas diseñadas en el país son aún insuficientes para una verdadera integración e igualdad de oportunidades para los individuos con discapacidad.

La legislación con respecto a los individuos con discapacidad conlleva numerosas implicaciones en relación con la política educativa. Por ejemplo, la evaluación en el campo educativo ha evolucionado de un criterio basado en la norma (comparación de unos alumnos con otros) a mediciones vinculadas con los contenidos curriculares que permiten describir lo que el alumno puede y no puede hacer. Este cambio es significativo porque las valoraciones, de acuerdo con la norma, no permitían tener una visión adecuada de las necesidades individuales de la persona con bajo desempeño escolar, pero también, exige ajustes y una mayor inversión de tiempo por parte del maestro, puesto que el promedio y rango del alumno ya no son suficientes para estimar su presencia o capacidad para responder a las demandas de la escuela Sánchez (1997). Por tanto, es necesario evaluar cualitativamente el desempeño del estudiante, aún cuando este proceso ocupa más tiempo para establecer las áreas de fortaleza y debilidad de la persona, que permitan elaborar los planes de atención subsecuentes.

Otro cambio importante es que los maestros de clases regulares y especiales trabajan de manera cooperativa con sus colegas y con otros profesionales como, psicólogos escolares, consejeros guías, terapeutas de lenguaje, entre otros. De ahí que los docentes han modificado sus funciones con el propósito de compartir sus experiencias sobre los problemas de los alumnos en la escuela. Por último, un logro de mayor alcance ha sido la aceptación entre los maestros de clases regulares de la presencia de alumnos con discapacidades leves. Esta actitud de apertura, ha dado lugar a la Iniciativa de Educación Regular (IER), la cual propone que muchos estudiantes con NE sean atendidos dentro del mismo salón de clases con ayuda de un compañero, éste es un concepto innovador en la integración de los alumnos en la comunidad escolar (Botías , 2012).

Cabe señalar que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) indicó que la diversidad, es un componente enriquecedor en los salones de clases, las familias y la comunidad, de ahí que sea importante asegurar que todos los alumnos accedan a los escenarios educativos en igualdad de oportunidades; y

una vez en ellos, tengan acceso a programas de apoyo acordes con sus intereses y necesidades específicas. En este mismo sentido, en la Ley General de Educación (1993) se señaló que es necesario fomentar las distintas capacidades de los alumnos en el campo académico, artístico, deportivo, investigativo y tecnológico, como medio para impulsar las transformaciones sociales y culturales, así como el progreso científico de la nación. Un evento trascendente se dio en la década de los noventa, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la promulgación de la Ley General de Educación, con lo que se impulsaron cambios para promover la atención ofrecida hasta ese momento, principalmente en la solución de problemáticas que enfrentaban los alumnos con discapacidad dentro del aula regular (SEP, 2002).

En el año 2009, fue aprobada la reforma al Artículo 41 de la ley General de la Educación, mediante la cual se instauró que “La Educación Especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (Frola et al., 2004, p. 40)

Si bien, los cambios en la legislación y las políticas públicas, lograron avances en el abordaje de distintas categorías, autores como Castellanos, Hernández, López-Aymez y Bazán (2010) coincidieron en la necesidad de aumentar en el país, los procesos de atención temprana de los estudiantes con estas características, en especial de aquellos que residen en zonas de alta marginación o pertenecen a comunidades indígenas, las cuales son poblaciones que presentan desigualdad social y que pueden convertirse en factores de riesgo para la calidad de vida y la estimulación de sus capacidades.

Autores como Armenta (2008), Sánchez, Cantón y Sevilla (2000) plantearon que en los países la vía de desarrollo, es necesario aunar esfuerzos para que los servicios de E.E. sean equitativos para todas las personas que lo requieren, que estén basados en prácticas con validez científica, que incorporen innovaciones

tecnológicas y educativas, así como conocimientos empíricos dentro de las escuelas.

La complejidad de la educación especial en su calidad de disciplina científica se pone de manifiesto en su naturaleza multiparadigmática, multidisciplinaria y multidimensional, que se ha visto ampliamente reflejada en las contribuciones que se brindan desde diversas áreas de formación teórico metodológica y ámbitos de acción, tales como la filosofía, psicología, pedagogía, medicina, neuropsicología, trabajo social, ciencias de la comunicación, sociología, ciencias políticas, entre otras (Filio & Xicotécatl, 2011). Por su parte, Sánchez (2011) reconoce su carácter científico-técnico y al definirla se centra en el sujeto al señalar que se ocupa del estudio e intervención de los procesos de enseñanza aprendizaje orientados al logro de la optimización de las posibilidades educativas referidas a los aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales de los sujetos con necesidades educativas especiales.

Definición de la educación especial.

La educación especial es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a estudiantes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación, parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta. Aun cuando no existe consenso con respecto a una definición universal, los profesionales que trabajan en esta área han acordado que se hace referencia a la instrucción que proporciona apoyo a los sujetos con necesidades educativas especiales que sobrepasan los servicios prestados en el aula de clase regular (Sánchez, 1994). De acuerdo con Sánchez, Cantón, & Sevilla (2002) existen dos tipos de servicios que ofrece la educación especial:

- **Esenciales:** se refiere a las estrategias que se emplean en la atención a estudiantes con N.E.E., para quienes resulta indispensable su asistencia a instituciones especiales, con el fin de obtener una integración social exitosa y adquirir cierto grado de independencia personal; entre ellos se encuentran las

personas con discapacidad intelectual (severa o profunda), múltiple o aquellas que presentan problemas asociados a las áreas visuales, auditivas, motoras, o que no han recibido servicio educativo alguno.

- **Complementarios:** se otorga a sujetos cuya necesidad educativa es transitoria y suplementaria a su educación pedagógica normal; estos son niños con problemas leves o moderados que no les impiden asistir a la escuela regular, pero que requieren de apoyo o estimulación en virtud de que presentan problemas que afectan su aprendizaje. La mayoría de quienes necesitan de educación especial (más del 80%) son atendidos en estos servicios y, se enfocan en la terapia de lenguaje y aprendizaje dentro de las escuelas o en centros psicopedagógicos especializados.

De hecho, la educación especial abarca un grupo muy amplio de personas con características heterogéneas: desde niños con déficit significativo y severo como discapacidad mental, visual, auditiva y limitaciones motoras generales hasta aquellos que son completamente sanos y funcionales, a no ser por una limitación muy específica de su desarrollo. Aún cuando los servicios de educación especial han cambiado de acuerdo con los tiempos, las políticas contemplan la existencia de esta población dentro del sistema. En este sentido, en nuestro país, la SEP agrupó a los alumnos con necesidades educativas especiales en las siguientes:

- Retraso mental
- Discapacidad de aprendizaje
- Trastornos de audición y lenguaje
- Limitaciones visuales
- Limitaciones motoras
- Aptitudes sobresalientes
- Problemas de conducta

Como se advierte, existe una gran diversidad, que conlleva a importantes limitantes o dificultades, esto debido a que los individuos tienen distintas necesidades y responden a etiologías diversas. Sin embargo, estos niños se

unifican en un mismo grupo educativo porque presentan problemas en su rendimiento escolar o en su estabilidad emocional, así como en su capacidad para relacionarse y participar activamente en el medio. Además de ser diferentes por su naturaleza, sus impedimentos suelen tener diversos grados. Cuando son leves no permiten descubrir fácilmente el límite que diferencia a esos niños de los considerados regulares o promedio. Hoy en día existe consenso, entre muchos profesionales, de que el alumno en educación especial no necesariamente debe presentar una discapacidad, entendiéndose ésta como una dificultad funcional que anule o disminuya el valor de la persona como ser humano o ciudadano, ni en sus derechos respectivos. A pesar del extenso uso del término, en la actualidad la práctica tradicional de separar en la preparación a los maestros de escuelas regulares y los docentes en la educación especial, ha dejado varias ideas equivocadas acerca de los alumnos que se ubican en las diferentes categorías. Esos errores influyen de manera negativa en la noción que se tiene respecto a la discapacidad.

La clave en la enseñanza de los estudiantes NEE es reconocer que son un grupo heterogéneo, por lo que cada individuo tiene necesidades únicas de aprendizaje. No obstante, muchos maestros se desconciertan por la manera en que manejan a estos alumnos dentro del salón de clases, ya que ellos requieren de mayor atención por ser diferentes al alumno promedio, en cuanto a intensidad, frecuencia y manifestación de su repertorio de conductas, lo que exige estrategias de manejo acordes con sus necesidades.

Como se mencionó, el campo de la educación especial es amplio y se encarga de atender a un grupo de personas con características heterogéneas que van desde problemas severos como discapacidad mental, visual, auditiva y motoras generales hasta aquellos que son alumnos sanos y funcionales, pero que requieren atención específica dada a sus habilidades. En este sentido, dentro de esta disciplina se ha considerado importante el trabajo con los niños que tienen bajos niveles de creatividad e inteligencia, ya que pueden presentar problemas en

la adquisición del aprendizaje y por ende se afecta su desarrollo psicológico y emocional (Espriú, 2009).

Al respecto, Palaniappan (2007) realizó un estudio en el que se estableció que los alumnos que presentaban bajos niveles de inteligencia y creatividad mostraron dificultades en la adquisición de los contenidos escolares en comparación con los que tenían puntuaciones promedio y por encima de dichas variables. Estos resultados, proveen los fundamentos empíricos para reconocer que esta población presenta necesidades educativas especiales y de ahí la importancia de crear estrategias acordes a sus características. Por otro lado, es indispensable determinar los factores que se encuentran implicados en el proceso del aprendizaje ya que proporcionan información esencial para su atención.

Capítulo 3

Factores que Inciden en el Aprendizaje Escolar

En las últimas décadas se ha dado particular interés por estudiar las distintas variables que influyen en la adquisición de los conocimientos en los niños. Cabe indicar que, el aprender tiene una naturaleza compleja en el que se vinculan multitud de factores. De esta forma, se han distinguido aquellos factores que están relacionados con el individuo como los cognoscitivos (inteligencia y creatividad), motivacionales y emocionales (compromiso con la tarea y autoconcepto académico), así como los ambientales, entre los que destaca la participación de la familia, por lo que en este apartado se ahondara en este tema.

Factores Personales

Variables cognoscitivas.

Cuando se habla de cognición se hace referencia al proceso psicofisiológico mediante el cual se recibe información, se procesa y se obtiene un tipo de respuesta en particular, también se considera un aspecto fundamental del desarrollo humano, susceptible a ser estimulado. Es importante indicar que, el estudio de las capacidades cognoscitivas se ha desarrollado desde diferentes perspectivas, por ejemplo en las primeras aproximaciones se estableció que era un rasgo innato y heredable, difícil de modificar y, en posturas más recientes se destacó que el individuo es el que construye su realidad de acuerdo a su contexto, relaciones sociales y prácticas socioculturales (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Dentro de los principales factores cognoscitivos se encuentra la inteligencia y la creatividad, que son variables importantes en la adquisición del aprendizaje, así como en la resolución de distintas situaciones tal y como se muestra a continuación.

Inteligencia.

El desarrollo de las pruebas de inteligencia a finales de los siglos XIX y XX, ayudaron en gran medida a dar un paso trascendente en la evaluación de los estudiantes y conocer la forma en como aprenden. De esta manera, es relevante mencionar las teorías elaboradas en torno a esta temática para analizar cómo han evolucionado y sus principales aportaciones (Anastasi & Urbina, 1998; Sattler, 2010).

Teorías Monolíticas.

Las primeras aproximaciones se denominaron teorías monolíticas, que parten de la idea de que la inteligencia se conforma por una única variable o un **factor unitario**, en el que se manifiestan todas las capacidades humanas, por tanto, si se conoce un área determinada, se puede predecir el comportamiento en cualquiera de las restantes (Benito, 1996).

Teorías Factoriales.

Estas teorías son más sofisticadas. Representaron un avance en el campo de la evaluación, al considerar múltiples componentes intelectuales que son en mayor o menor medida independientes entre sí, de esta forma, desapareció la idea de que la inteligencia estaba constituida por una única variable o “factor g” y se sustituye por la premisa de que esta se encuentra conformada por un conjunto de elementos o factores específicos, concepción que llevo a determinar que las personas pueden tener perfiles de acuerdo con sus aptitudes (Benito, 1996).

Sattler (2010) señaló que Sperman fue uno de los primeros defensores de este enfoque, al proponer una teoría bifactorial de la inteligencia, ya que afirmó que las pruebas de inteligencia explicaban un factor general (g), además de uno o más factores específicos (e). Por otro lado, Thurstone consideró que la inteligencia humana posee cierta organización sistemática y por lo tanto, no se podía considerar como una única variable, además identificó siete factores primarios de capacidad, cada uno con el mismo nivel de ponderación: comprensión verbal,

fluidez verbal, capacidad numérica, memorización, velocidad de percepción, razonamiento inductivo y razonamiento de ductivo. Por su parte, (Anastasi & Urbina, 1998) propusieron dos tipos de inteligencia: la fluida y la cristalizada. La primera hacía referencia a la eficiencia mental, que en esencia no es verbal y está libre de influencia cultural e implica las capacidades adaptativas y de aprendizaje novedoso. En cuanto a la segunda, se vincula con las habilidades y conocimientos adquiridos que dependen del aprendizaje, los productos, así como de los logros intelectuales.

Teorías socioculturales.

Posteriormente, surgieron las posturas socioculturales en las que se estableció que si bien existen características individuales, estas se ven favorecidas por el contexto. Las aportaciones de Coll, (2010), Vigotsky (2006) y Rogoff (2002) cobraron particular relevancia al destacar que el niño y el mundo social están mutuamente interrelacionados, por lo tanto el desarrollo cognoscitivo es un aprendizaje inseparable del contexto sociocultural, por lo que, el estudiante es un agente activo dentro del proceso de aprendizaje y participa en la adquisición de los conocimientos, los cuales se favorecen a través de la interacción con sus pares y los adultos. Al respecto, surgieron teorías en las que se retomaron dichos aspectos y se describen a continuación.

La Teoría Triárquica de la inteligencia desarrollada por Sternberg (1990) explicó la relación del individuo con su entorno a través de tres subteorías: la componencial, experiencial y contextual. Se denominó triárquica porque utilizó estos tres factores para comprender la conducta inteligente, la cual se estableció como una estructura jerárquica, organizada en grupos menores que guardan estrecha conexión unos con otros (Sternberg, 1990).

- La subteoría componencial: abordó los mecanismos de procesamiento de la información que se utilizan al realizar conductas inteligentes. En la representación mental operan los siguientes procesos; meta componentes de ejecución, de adquisición, de retención y transferencia del conocimiento. Su

interacción permite que los individuos utilicen con mayor destreza los aprendizajes que poseen.

- La subteoría experiencial: se refiere a dos características relevantes en el desarrollo del individuo. La primera es la capacidad de enfrentarse a situaciones novedosas, consiste en la habilidad para aprender y pensar en soluciones originales, aquí se emplean estructuras de conocimiento que ya se poseen, también se emplea el insight, que es un proceso de reorganización profunda de la estructura del problema. La segunda es la capacidad para automatizar información, que supone el tránsito de lo consciente controlado a lo inconsciente. Se trata de una interiorización que permite que el individuo se centre más en los aspectos creativos de la tarea.
- La subteoría contextual: describió los tipos de conductas o situaciones que se consideran inteligentes en relación con las diferentes culturas, implica destrezas de solución de problemas y aptitudes sociales prácticas. Se refirió 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.

A finales del siglo XX surgieron varias teorías de la inteligencia, entre las cuales destacó la aportación de Gardner (2001) quien afirmó que no hay una única inteligencia, sino que existen ocho:

1. Lingüística: Capacidad de procesar con rapidez mensajes lingüísticos, ordenar palabras y dar sentido lúcido a los mensajes.
2. Lógico-Matemática: Facilidad para el cálculo y la percepción de la geometría espacial. Placer específico en resolver problemas insertos en crucigramas, así como los lógicos (tangram, los juegos de damas y el ajedrez).
3. Espacial: Capacidad de distinguir formas y objetos incluso cuando se presentan en ángulos insólitos, habilidad de percibir el mundo visual con precisión, llevar a cabo transformaciones, imaginar movimiento o

desplazamiento interno entre las partes de una configuración, recrear aspectos de la experiencia visual, las direcciones en el espacio concreto y en el abstracto.

4. Corporal- Kinestésica: Capacidad de usar el propio cuerpo de manera diferenciada y hábil para fines expresivos. Habilidad de trabajar con objetos, tanto los que implican una motricidad específica como los que estudian el uso integral del cuerpo.
5. Musical: Facilidad para identificar sonidos diferentes, percibir matices en su intensidad y direccionalidad. Reconocer sonidos naturales o en la música, percibir la distinción entre tono, melodía, ritmo, timbre y frecuencia. Aislar sonidos en agrupamientos musicales.
6. Intrapersonal: Se refiere a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de sí misma y de utilizar dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida. Algunos individuos con una profunda inteligencia intrapersonal se especializan como psicólogos y filósofos.
7. Interpersonal: Capacidad de percibir y comprender a otras personas, descubrir las fuerzas que las impulsan y sentir gran empatía por el prójimo indistinto.
8. Naturalista: Es la capacidad para observar los modelos de la naturaleza, identificar, clasificar objetos y en comprender los sistemas naturales creados por el hombre. Los botánicos, los cazadores, los ecologistas, los granjeros y los paisajistas se ubican en esta área.

Para Gardner (2001) cada una de estas inteligencias se considera también como talentos en los cuales los individuos se pueden especializar. Para lograrlo son necesarias ciertas interacciones adecuadas entre los factores personales y ambientales.

Creatividad.

Otro factor cognoscitivo es la creatividad, cabe indicar que los antecedentes de su estudio se han realizado desde muy diversos puntos de vista, lo que ha hecho difícil definirla, ya que es un término polifacético. Fue a finales de la década de los setenta cuando surgió la postura interaccionista, la cual proporcionó un modelo heurístico para integrar las perspectivas que estudiaron el pensamiento divergente. Se combinaron elementos de la psicología social, la teoría de la personalidad y la cognoscitiva para realizar sus explicaciones, a partir de lo cual se destacó que la capacidad creadora es el resultado de un proceso interactivo entre el individuo y su medio (Woodma & Schoenfeldt, como se citó en Espriú ,2009).

En la literatura se encuentran una gran variedad de términos para referirse a la creatividad, que dependen de las diferentes perspectivas teóricas y de los enfoques personales con los que se analizó, por lo que, en la Tabla 3 se presentan las principales definiciones y los autores que las propusieron.

Tabla 3

Definiciones desarrolladas en torno a la creatividad

Autores	Antecedentes
Weithemer (1945)	El pensamiento productivo, consiste en observar los rasgos y exigencias estructurales.
Flanagan (1958).	La creatividad se muestra en lo novedoso, inventando o descubriendo. En una solución original a un problema.
Torrance, (1962)	Es el proceso de descubrir problemas o lagunas de información, formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados.
Getzels y Jackson(1962)	Es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas.
Ausbel (1963)	La personalidad creadora se distingue por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etc.
Freud (1963)	La energía creativa es vista como una derivación de la sexualidad infantil sublimada y resulta de la reducción de la tensión.
Bruner (1963)	Es un acto que produce sorpresa al sujeto, porque no lo reconoce como producción anterior.
Drevdahl (1964)	Es la capacidad de producir contenidos mentales de cualquier tipo, que se consideran nuevos y desconocidos para quienes los producen.
Stein (1964)	Es la habilidad de relacionar y conectar ideas.
Piaget (1964)	Constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando este es asimilado en su pensamiento.
Barron (1969)	Es la habilidad del ser humano de traer algo nuevo a su existencia.
Ulman (1972)	Adquiere un sentido nuevo.
Wollschlager (1976)	Es la capacidad de realizar nuevas relaciones, transformar normas dadas por la sociedad para transformar problemas.
Pesut (1990)	Es un proceso meta cognitivo de autorregulación, en el sentido de la habilidad humana para modificar voluntariamente su actividad psicológica propia y su conducta

Como se puede observar, la mayoría de los autores que han investigado la creatividad coinciden en ciertos aspectos en sus definiciones, tales como:

- Conducta peculiar de búsqueda, en la detección y solución de problemas.
- Originalidad en los procesos de pensamiento y en los productos.
- Novedad para el sujeto que produce.

Una propuesta interesante fue la desarrollada por Guilford (como se citó en Espriú, 2009) con el modelo “Tridimensional” de la estructura del intelecto, el cual se explicó que todo comportamiento inteligente puede caracterizarse por una **Operación** (constituido por cinco elementos: cognición, producción divergente, producción convergente, memoria y evaluación). **Producto** (se compone de unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones) **Contenido** (dependen del área donde sean desarrollados). Cabe indicar que estableció los siguientes indicadores para evaluar la creatividad:

- **Fluidez:** Se refiere a la facilidad para generar ideas, se demuestra por el número de alternativas que surgen en un periodo determinado.
- **Flexibilidad:** Es la habilidad de adaptar, redefinir, reinterpretar o tomar una táctica para llegar a la meta de pensamiento es demostrado cuando las respuestas a un problema sugieren un uso inusual de las mismas.
- **Originalidad:** se refiere a que la solución encontrada sea única o diferente a las que se habían propuesto anteriormente.
- **Elaboración:** Es el grado de desarrollo de las ideas producidas del pensamiento, se demuestra a través de la riqueza y complejidad en la ejecución de determinadas tareas.
- **Cierre:** Es la capacidad de generar ideas novedosas en la producción de los dibujos.
- **Abstracción de Título:** Habilidad para desarrollar un gran número de ideas que capten la esencia del dibujo.

Torrance (1963, 2008) retomó la propuesta de Guilford (1984) y depositó en la influencia ambiental prácticamente toda la responsabilidad del desarrollo o inhibición de la capacidad creativa y, por ende de su aprovechamiento en beneficio de la humanidad. También censuró el apego a la educación tradicional y pugnó por el fortalecimiento de la educación dinámica, para lograr el aprovechamiento de las diferencias individuales en forma positiva. Desde esta postura, el niño para ser creativo necesita un medio comprensivo y receptivo, además de estimulante, por lo tanto, la enseñanza requiere de una actitud flexible por parte del maestro. De ahí que aportó estos principios básicos para favorecer dicha habilidad, respetar las preguntas e ideas imaginativas, tomar en cuenta todas sus alternativas, periodos de ejercitación, libres de la amenaza de la evaluación y buscar siempre en el trabajo de los alumnos la conexión causa-efecto.

Torrance (2008) indicó que los agentes que contribuyen a inhibir la creatividad provienen del entorno del niño, por ejemplo, de la forma en que maestros y padres de familia abordan el proceso educativo; los más determinantes en este sentido son: la imposición de criterios unilaterales; un enjuiciamiento permanente a la conducta del niño, la crítica sistemática, ya sea para castigarlo o premiarlo; la sobreprotección, así como ofrecerle soluciones en vez de permitirle enfrentarse a sus propios problemas.

Para Espriú (2009) la creatividad es importante siempre que los individuos logren dar salida espontánea a su propio potencial, reflexionar sobre el mismo, medirlo y modificarlo en cotejo con la realidad. Señala que esta habilidad ayuda a desarrollar la capacidad de libertad de expresión, así como la creación de elementos informativos y experimentales que enriquecen sus posibilidades. Por lo que, es necesario enfrentar a los alumnos a procesos de acción y reflexión que apoyen los retos cognoscitivos casi de manera permanente. Para aprender creativamente se interroga, infiere, experimenta, manipula o se juega con ideas y materiales, de ahí la necesidad de favorecer la curiosidad, flexibilidad, sensibilidad

ante los problemas, redefinición, confianza en sí mismo y la originalidad en los estudiantes.

Por otro lado, (Barrón , como se citó en Espriú, 2009) mencionó que los niños con altos niveles de creatividad tiene características específicas como elevada inteligencia, independencia, autonomía, son productivos, tienen grandes aspiraciones, les agradan las expresiones estéticas y expresan sus ideas abiertamente, de ahí la importancia de favorecerla a través de programas escolares.

Factores motivacionales y emocionales

Compromiso con la Tarea

En términos generales la motivación es considerada como un proceso que provoca cambios en la vida en general, así como a nivel escolar. La mayoría de los autores coinciden en definirla como un conjunto en el que se encuentran implicadas la activación, dirección y persistencia de la conducta. Es considerada como un impulso que guía a la persona a elegir y realizar una acción entre opciones que se presentan en un determinado espacio, por lo que es un estadio de activación o excitación que impulsa a los individuos a actuar; además en este proceso inciden otras variables, como son las cognitivas y afectivas.

Para Pomar(2001), la motivación es cualquier estrategia que impulsa o mueve al individuo hacia una actividad, ya sea para satisfacer una necesidad interna o externa, es así que en la literatura se describen dos tipos de esta variable: *intrínseca*, que se refiere a cuando el individuo tiene la capacidad de auto reforzarse por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, es decir, es la acción en sí misma y no se pretende ningún premio o recompensa exterior, y *extrínseca*, que se produce como consecuencia de la existencia de factores externos, por ejemplo, cuando un alumno trata de estudiar porque hay ventajas, como aprobar un examen, obtener una beca o alguna retribución.

De acuerdo con Chabot (2009), la motivación en las personas se inicia con una serie de estímulos internos y externos que hacen sentir una necesidad, cuando éstas son concretas a un deseo específico se desarrollan distintas actividades en dirección de alcanzar los objetivos, de ahí que el comportamiento de las personas obedece generalmente a lo siguiente:

- Necesidades: Se refieren a la carencia física o psicológica del individuo, dentro de estas se encuentran los factores personales, sociales y culturales.
- Valores: Son las asociaciones de determinadas respuestas sociales, ya sean de agrado o desagrado para el individuo.
- Expectativa e intenciones: estas inciden en el comportamiento de la persona, a la hora de ejecutar una acción, es decir, se espera realizar una tarea adecuadamente.
- Metas: se describen como todo esfuerzo que hace una persona para conseguir un objetivo.

Por otro lado, Nieto (2000) indicó que los factores que influyen en el aspecto motivacional, en el ámbito escolar, están relacionados con las expectativas del docente, es decir, se centran principalmente en diseñar un entorno o situación de aprendizaje apropiado; así como con los intereses del alumno y el rol que desempeña dentro del aula, lo que facilita la cooperación entre los participantes del aprendizaje. En este sentido, Bandura (como se citó en Chabot, 2009) consideró que las expectativas de eficacia (creencias acerca de la capacidad propia para alcanzar un objetivo) determinan tanto el esfuerzo como la persistencia para lograr el objetivo. Mencionó que el sujeto predice el resultado de su conducta a partir de las percepciones y apreciaciones que hace de sus capacidades; lo que genera expectativas de éxito o fracaso, que a su vez repercuten sobre su motivación y rendimiento académico.

Alonso (2005) plantea que, las diferencias individuales en el rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: intelectuales, aptitud para el estudio y de personalidad; algunos autores afirmaron que los primeros dos son los más

importantes para predecir el éxito. En este sentido, se destaca a la motivación y en específico al compromiso con la tarea, el cual se define como una refinada forma de energía intrínseca que se vincula con las actividades escolares y con las metas de aprendizaje de los estudiantes (Renzulli, 1986). Asimismo, De La Peza y García (2005) explican que esta variable cobra vital importancia debido a que conlleva a que el niño piense en diferentes escenarios mentales que promueven actitudes positivas o negativas hacia el estudio, lo cual puede afectar el rendimiento académico, al dirigir o mover la conducta hacia un objetivo, lo que provoca cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general.

Al respecto, Chabot (2009) subraya que es frecuente encontrar problemas en los salones de clases con relación a la falta de compromiso de los alumnos en sus materias y para enfrentarse a este reto es necesario proporcionar estrategias que favorezcan la iniciativa y aprendizaje autónomo de los estudiantes, ya que, estar motivado es esencial dentro del ámbito escolar, pues se promueve el aprendizaje significativo.

Actualmente el bajo rendimiento académico es concebido como un problema multifactorial en el que intervienen diversas variables, tales como: estilo docente, tipo de asignatura, entorno familiar, apoyo institucional, motivación, entre otras (García, Alvarado & Jiménez, 2002). Si bien una de las variables que puede afectar esta área es el compromiso con la tarea, algunos autores han señalado que los aspectos emocionales también influyen en esta problemática, tal y como se observará a continuación.

Factores emocionales

Para lograr un aprendizaje exitoso, existen una serie de factores emocionales que se ven involucrados en dicho proceso, dentro de los cuales se encuentra el autoconcepto, que hace referencia a la percepción que tiene el individuo de sí mismo y en el cual influye la autoestima que es considerada una necesidad humana básica para la vida y que favorece el buen funcionamiento para la autorrealización del individuo (Vera & Zebadúa, 2002).

Autoconcepto académico.

El autoconcepto se ha estudiado en diversas áreas de la psicología debido a su importancia en el proceso del desarrollo humano. Aun cuando en la literatura no existe una definición operacional clara y concisa del autoconcepto, de manera general se ha conceptualizado como la percepción que tiene el individuo de sí mismo, que se modula directamente por las experiencias con su medio y en la valoración que hace la persona de su propia conducta. Fernández, Bartholomeu, Marín, Boulhoca, & Fernández (2005).

La mayoría de los autores han asociado el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo y utilizan la denominación de autoestima para los afectivos. Recientemente, Cardenal y Fierro (como se citó en Garaigordobil y Dura, 2006) definieron al autoconcepto como un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo; consideraron que este se expresa en la manera en que la persona se representa, conoce y valora.

Para Garaigordobil y Durá (2006) constituye una variable vinculada con la idea que el sujeto tiene de sí mismo, elaborada con base en la observación de sus propias capacidades y limitaciones; que se distorsiona por factores externos al individuo, como lo son: la interacción con los demás, los patrones estéticos que rigen su entorno social, el repertorio biológico y las experiencias tempranas en el seno familiar. Por lo tanto, las relaciones interpersonales de un individuo son más exitosas cuando es mayor su destreza social y, como consecuencia, se siente mejor consigo mismo, lo que repercute en un aumento de su autoimagen.

Tranche (2004), mencionó que existe una serie de actitudes y conductas que permiten potenciar el autoconcepto entre los estudiantes, tales como:

- Aceptación: Hay que adoptar una actitud positiva hacia la población estudiantil, la cual debe sentirse acogida.
- Afecto: Un cierto grado de estima.

- Elogio: Se debe reconocer el trabajo bien hecho, o los esfuerzos realizados, siempre que de motivo para ello.
- Confianza: Hay que mostrar a las personas confianza en sus posibilidades y animarlas para que alcancen las metas propuestas.
- Libertad: Es un elemento imprescindible para poder preguntar, discutir, expresar puntos de vista y tomar decisiones significativas para sí.
- Respeto: Se deben reconocer y tomar en consideración los derechos, la dignidad, las ideas y los sueños de la población estudiantil.
- Empatía: Se refiere a la capacidad para identificarse o compartir el estado de ánimo de los estudiantes.
- Autenticidad: Se debe ser uno mismo, una persona real, sin máscaras y con la capacidad para reconocer sus propios sentimientos.
- Coherencia: Mostrar altos niveles de congruencia en lo que se piensa, es un factor importante para estimular el autoconcepto.
- Implicar al estudiante: Que se fijen objetivos personales tanto a corto como a mediano plazo, para asumir la responsabilidad de sus ideas y comportamiento.
- Expectativas realistas: La esperanza de conseguir determinadas metas, debe estar en consonancia con las posibilidades reales.
- Atención y apoyo individualizado: Cada persona es única e irrepetible y debe reconocérsele como tal.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje experimental y participativa: Esto hará que los estudiantes se sientan agentes de su propio desarrollo.
- Interés por las opiniones de la población estudiantil: Se debe ser sensible y receptivo a las observaciones, advertencias, opiniones y razonamientos de los estudiantes.
- Autoconcepto positivo del profesorado: Tener actitudes positivas hacia uno mismo facilita la construcción de relaciones afectivas con las demás personas.
- Trabajo flexible: Todas las actividades deben permitir diferentes niveles de participación.

- Trabajo creativo: Debe posibilitar pensamientos, manifestaciones y vías de solución diferente.

De Narvárez (2002) afirmó que cuando un estudiante tiene un concepto positivo de sí mismo, se acepta, es capaz de mejorar sus debilidades, se resaltan sus cualidades y su autoestima se ve fortalecida. Todo lo que los padres dicen o hacen influye en el concepto que los niños se forman de ellos mismos. Si durante mucho tiempo se calificó al estudiante como torpe e incapaz, o por el contrario, audaz e inteligente muy probablemente crecerá y asumirá que estas percepciones son ciertas. Al respecto, Jacob (2001) indicó que la percepción del alumno es mediada por el ambiente, esta relación continua se refleja en la imagen que el individuo hace de sí mismo y en la construcción de su identidad, constituyéndose como la principal fuente de cambios en el desarrollo. En ese sentido, los vínculos familiares asumen un papel relevante, pues los padres son el punto de referencia de sus hijos (Allport, 1966; Oliveira, 2000).

Cabe señalar que para Preckel, Goetz, Pekrun y Kleine (2008), el autoconcepto académico es uno de los principales predictores del rendimiento y del aprendizaje, de tal forma que la combinación de esta variable, con la motivación y con la capacidad intelectual favorecen la predisposición al éxito o al logro en distintas áreas.

Por otro lado, en el modelo propuesto por Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) se menciona que el autoconcepto académico se subdivide en la percepción, de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares tales como, historia, matemáticas o ciencias naturales. Cabe resaltar que los estudiantes con altas puntuaciones en esta variable se destacan por:

- Ser más cooperativos, actúan de forma conjunta y coordinada, en el trabajo, en el ocio o en relaciones sociales.
- Tienen sentimientos de felicidad y bienestar psicológico.
- Manifiestan alta tolerancia al estrés y son capaces de enfrentarse con serenidad a situaciones de tensión.

- Alto nivel de inteligencia intrapersonal, crean relaciones apropiadas con otros.
- Manifiestan alto nivel de integración social, basada en el respeto, aceptación de normas y tradiciones culturales.
- Disponen de alta capacidad de trabajar en equipo, para participar y colaborar.
- Son autoexigentes, con motivación y ambición profesional.
- Demuestran constancia, tenacidad, capacidad para perseverar en una tarea incluso ante condiciones adversas.
- Manifiestan un bajo nivel de desajuste emocional, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno.

Factores familiares

Hernández (2004) indicó que el término “familia” describe a un grupo social básico creado por vínculos de parentesco o matrimonio presente en todas las sociedades. Esta estructura proporciona a sus miembros protección, compañía, seguridad y socialización. De ahí que se ha pensado que es una profunda unidad interna de dos grupos humanos: padres e hijos que constituyen una comunidad. Es importante indicar que los cambios del mundo moderno han impactado en el contexto familiar, la mujer participa cada vez más en el ámbito laboral, lo que ha generado nuevos roles y un aumento de hogares monoparentales que implican diversos estilos de socialización. De tal forma que, este núcleo ha perdido la fuerza y la capacidad para la estructura de nuevas generaciones.

Por otro lado, la familia juega un rol importante en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, de tal forma que el grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares y el tiempo dedicado para realizar la tarea, está relacionado con el desempeño académico de sus hijos, como lo han señalado algunos autores como Bazán, Sánchez y Castañeda (2007) por lo que, el apoyo familiar que se les brinda a los estudiantes predice significativamente su aprendizaje en las distintas disciplinas. En este sentido, el involucramiento en el desarrollo académico de los niños puede definirse como una serie de actividades,

que hacen los miembros de este grupo social para apoyar los esfuerzos de la escuela en el aprendizaje del individuo, de ahí que se incluyen acciones como:

- Proporcionar asistencia y apoyo en las tareas escolares.
- Dedicar tiempo y espacio adecuado para el estudio.
- Mantener comunicación regular con los maestros y directores de la escuela.

Dicho involucramiento de los padres también está relacionado con diversos aspectos como: su propia historia de haber recibido apoyo en sus hogares de procedencia, nivel de escolaridad, tipo de ocupación, grado de interés por el progreso académico de sus hijos, las actitudes y expectativas con respecto del aprendizaje. Lo que a su vez, influye en el fortalecimiento académico del niño (Bazán, Sánchez & Castañeda, 2007).

Nieto (2000) reportó que en diversas investigaciones se ha demostrado que existen factores familiares que influyen sobre el rendimiento escolar de los estudiantes, también reveló que entre mayor es el estatus social de los padres, mejores son las condiciones que se le ofrecen al niño para desarrollar sus potencialidades intelectuales, creativas, autocontrol y personalidad. Además, afirmó que el nivel de estudio de los progenitores es otra variable que interviene, ya que entre más preparación académica tengan mayor es su interés por controlar el aprendizaje de sus hijos. Por lo que, se debe fomentar la cooperación entre los contextos cercanos al estudiante, para motivarlos en el progreso de sus actividades.

Numerosos estudios han demostrado que si en los contextos familiares hay frecuentes problemas y tensiones, esto afecta directamente a los aspectos emocionales, psicológicos y educativos de los estudiantes. Para Kronick (como se citó en Sánchez ,1997) la frustración y el malestar de los padres cuando reconocen que sus hijos presentan algunas dificultades para aprender, afecta de forma negativa la autoestima de los miembros de la familia, lo que a su vez se refleja en el ámbito escolar. Es claro que los padres tienen deseos y elaboran fantasías acerca de sus hijos, pero si estas no se logran satisfacer se genera

enojo que a su vez impacta sobre la calidad de involucramiento y apoyo familiar. De tal manera que, se genera un círculo bidireccional que se retroalimenta de forma negativa. A partir de lo anterior, autores como Bazán, Sánchez & Castañeda 2007, proponen algunas reglas que pueden facilitar la comunicación entre padres e hijos:

- Cuando el niño comente errores, los padres no deben culparlo o negar la situación, hay que ayudarlo a ver la realidad.
- ¿Cómo puedes ser su amigo? Esto se logrará al ofrecerle una nueva comprensión de las relaciones sociales.
- Algunas veces es efectivo hablar sobre controlarse a sí mismo, porque es importante establecer estándares de conducta.
- También ayuda que los padres sean pacientes, esto se logra si ellos son capaces de empatizar y reconocer las características de sus hijos.

A partir de lo anterior, se comprueba que son diversos los factores que intervienen para lograr un aprendizaje escolar adecuado. En la literatura se enfatizó sobre los aspectos individuales como los cognoscitivos, motivacionales y emocionales que actúan en conjunto a favor de lograr condiciones favorables para el rendimiento académico. Pero también se resalta la participación familiar y otros factores contextuales que actúan como moderadores de las conductas de los niños.

Capítulo 4

Estudios sobre estudiantes que presentan bajos niveles de inteligencia y creatividad

En el capítulo anterior, se describieron algunos de los factores que inciden en el aprendizaje, así mismo, en diversos estudios se ha reconocido que los estudiantes que presentan bajos niveles de inteligencia y creatividad, son un grupo que se encuentra en riesgo debido a que, por sus características cognoscitivas, pueden presentar problemas en la adquisición de los contenidos escolares, de ahí que este grupo debe ser atendido dentro del campo de la educación especial. Es en este sentido que a continuación se muestra la evidencia empírica que provee datos interesantes con relación a estos niños.

Artigas y Pallarés (2003) indicaron que cuando se definió el concepto de inteligencia se estableció un nivel teórico que corresponde al promedio de la población y también se determinaron los límites entre lo que es bajo y alto en esta variable. De tal forma que, cuando se detectan individuos con un CI menor, se hace referencia a aquellos que se ubican dos desviación por debajo del promedio. Estos autores señalaron que existen dos tipos de personas con inteligencia límite (IL), los primeros son los que presentan lesiones cerebrales y los otros los que tienen problemas en el funcionamiento general, principalmente asociado con las características culturales y familiares. Este último grupo no demuestra grandes diferencias entre el CI verbal y el de ejecución, ni marcadas discrepancias en las subescalas de la prueba WISC. Se destacó además que esta población está en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje, autoestima y desinterés, por lo que se ha inferido que los factores ambientales son los que juegan un papel importante en las estimaciones obtenidas en esta muestra.

Para Nisbett, Aronson, Blair, Dickens, Flynn, Halppern y Turkheimer (2012) la inteligencia es una capacidad que si bien esta en cierto grado determinada por los genes, también confluyen en su desarrollo aspectos sociales, como los ambientes familiares y escolares que favorecen el aprendizaje del niño. Al respecto, Van Der

Sluis, Willemsen, Geus, Boomsma y Posthuma (2008) realizaron un estudio longitudinal con adolescentes, a los que se les administró el Peabody Picture Vocabulary Test, con el cual se demostró que la inteligencia de los alumnos estaba mediada por algunas características familiares, entre las cuales destacaron la pobreza y el nivel de estudio de las madres, como variables que influyen en el desarrollo cognoscitivo. De esta manera, se estableció la trascendencia de crear estrategias educativas especiales para favorecer las capacidades intelectuales de los alumnos.

Por otro lado, Torrance (2008) y Sternberg (1999) indicaron que la creatividad es una característica importante en los seres humanos, que se vincula con la posibilidad de encontrar vacíos en la información, crear nuevas y originales alternativas de solución ante los problemas cotidianos. De esta manera, los ambientes restrictivos y rígidos en ocasiones limitan la fantasía, la curiosidad y las diferentes formas de expresión infantil, que a su vez influyen en el desarrollo afectivo y cognoscitivo de los estudiantes. Al respecto, Ferrando et al. (2012) investigaron los perfiles cognitivos de los estudiantes con baja, media y alta creatividad. Participaron 679 estudiantes de educación secundaria, los cuales fueron divididos en tres grupos, de acuerdo con las estimaciones obtenidas a través de la prueba de Pensamiento Creativo de Torrance. Los resultados mostraron que los alumnos poco creativos fueron los que registraron valores significativamente menores en las subpruebas de cálculo, relaciones espaciales, precisión perceptiva, razonamiento verbal, abstracto y mecánico, áreas calificadas con el Test de Aptitudes Diferenciales de Yuste. Lo que reveló que es indispensable atender a estos niños con estrategias adecuadas a sus necesidades educativas para lograr un óptimo aprendizaje.

En México, Chávez y Zacatelco (2014) analizaron las diferencias en los perfiles de inteligencia, compromiso con la tarea y autoconcepto académico de acuerdo al nivel de creatividad en estudiantes de primaria. La muestra quedó conformada por 781 niños, de cuatro escuelas públicas de la delegación Iztapalapa, los cuales se dividieron en tres grupos de acuerdo a sus niveles de

creatividad (bajos, promedio y altos), se aplicaron el Test de Matrices Progresivas Raven (1993), la Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008), la Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005) y la Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014). Se observó que los alumnos más creativos son los que presentaron mayores índices de inteligencia, se mostraron altamente comprometidos por las actividades académicas y presentaron un mejor autoconcepto académico. En contra parte, los estudiantes con bajos niveles de creatividad son los que obtuvieron estimaciones menores en las variables evaluadas, lo que los colocó en una situación de riesgo debido a que por sus características pueden presentar problemas de aprendizaje.

Para Limiñana, Corbalán y Sánchez-López (2010) la creatividad es una variable que se relaciona con los estilos de personalidad. Estos autores realizaron un estudio con 86 estudiantes que respondieron el Millon Index of Personality Styles (Millon, 1994) y la Prueba de Inteligencia Creativa (Corbalán, 2003), con base en este último instrumento, los alumnos fueron divididos en tres grupos: altos, promedio y bajos. Los datos revelaron que los estudiantes poco creativos mostraron una mayor tendencia a la protección, tenían problemas para compartir, expresar sus ideas y sentimientos, lo que demostró que existen diferencias en los perfiles comportamentales de esta población.

Por otro lado, Jairal y Sharman (como se citó en Kusuma, 2005) examinaron la interacción de la inteligencia con la creatividad y sus indicadores, flexibilidad, fluidez y originalidad. Participaron 55 estudiantes de una escuela urbana, quienes respondieron tres pruebas: el Passi Test of Creativity, Maudsley Personality Inventory y el Test de Habilidades Mentales. Los niños se dividieron en dos grupos, aquellos con altas puntuaciones en inteligencia y los que presentaron estimaciones por debajo. Los resultados revelaron que los estudiantes del primer grupo se mostraron más extrovertidos y tuvieron estimaciones más altas en el potencial creativo. En otros estudio realizado por Muddu (como se citó en Kusuma, 2005) y Juak, Benedek, Dunts y Neubauer (2013) encontraron que existe una correlación moderada entre la inteligencia y la creatividad y, determinaron que las

habilidades cognoscitivas predicen la capacidad divergente de los individuos. Cabe indicar que ambas variables son importantes en la adquisición de los contenidos escolares.

Con el propósito de establecer si existe relación entre la creatividad y la inteligencia, Ferrando, Prieto, Ferrandiz y Sánchez (2005) realizaron una investigación en la que participaron 294 alumnos de primaria que contestaron la batería de Aptitudes Diferenciales y Generales de Yuste y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. Los resultados indicaron asociaciones positivas bajas entre los factores cognoscitivos y los indicadores de fluidez, originalidad y flexibilidad. Al respecto, otros autores tales como Sternberg y O'Hara (2005) señalaron que la creatividad implica aspectos sintéticos (relacionados con la búsqueda de ideas), analíticos (evaluación de la calidad de las alternativas) y prácticos (manera de comunicar y persuadir a los otros) de la inteligencia, por lo tanto son capacidades cognoscitivas que juegan un papel relevante en la solución de los problemas cotidianos.

De igual manera, Elisondo y Donolo (2010) estudiaron la relación entre la inteligencia y la creatividad, también analizaron si la edad y la escolaridad influían en el desarrollo de las dos variables cognoscitivas. Se trabajó con 512 estudiantes de escuelas públicas y privadas de Argentina, se emplearon las Prueba CREA Inteligencia Creativa (Corbalan, 2003), el TEI (Yela, 1980) para evaluar la inteligencia general y el Test de Matrices Progresivas de Raven. Se encontró que la edad y la escolaridad son variables que favorecen la fluidez, flexibilidad y originalidad del pensamiento. Además, se observaron asociaciones positivas entre la inteligencia y la creatividad.

Diversos autores han destacado que para lograr el éxito en el ámbito académico y óptimos resultados en el aprendizaje, los alumnos deben mostrar estrategias cognoscitivas adecuadas, altos niveles de interés, persistencia y esfuerzo, lo cual refleja un estrecho vínculo entre estas variables. En este sentido, Chávez, Zacatelco y Acle (2013) investigaron la relación entre los factores cognoscitivos y motivacionales en alumnos de educación básica. Participaron 431

alumnos de tercero a quinto grado, de dos escuelas primarias públicas, se emplearon cuatro instrumentos el Test de Matrices Progresivas Raven (1993), la Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008), la Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005) y la Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2011). Los resultados mostraron que los alumnos que presentaron un elevado autoconcepto, son los que se encontraron más motivados y realizaron diseños más creativos. También se observó que los estudiantes con altas puntuaciones en razonamiento perceptual fueron los que manifestaron un elevado pensamiento divergente. Se concluyó que la combinación de los factores favorece la predisposición al éxito o al logro en distintas áreas en estudiantes de primaria. Lo anterior, coincide con lo descrito por Valle, González, Barca & Núñez (1996) quienes afirmaron que el aprendizaje escolar está determinado por variables cognitivas y motivacionales que promueven una compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en la adquisición del conocimiento.

Por su parte Pozo (1999) afirmó que, para alcanzar conocimientos cada vez más complejos, todos los aprendizajes suponen esfuerzo y motivación, aspectos que se relacionan ampliamente con las metas que tienen los estudiantes, como lo han señalado Tapia (1997) y Amos (1992) quienes probaron que al evocar diferentes escenarios mentales en los alumnos, logran tener actitudes positivas o negativas hacia las actividades académicas. Por lo que, esto determina el esfuerzo del niño en el ámbito escolar.

Sotelo, Echeverría y Ramos (2009) indicaron que existe un alto índice de fracaso escolar en algunas asignaturas, lo que influye en la deserción y el abandono académico. Estos autores realizaron un estudio con el objetivo de identificar algunas variables motivacionales que se asocian con el rendimiento escolar. Participaron 457 estudiantes quienes contestaron una adaptación del Motivated Strategies Learning Questionnaire de Pintrich, con el cual reportaron sus creencias motivacionales respecto a una asignatura de matemáticas. Los resultados indicaron que existe una asociación importante entre el esfuerzo, persistencia, interés y el desempeño escolar de los estudiantes. Por lo que se

estableció que las variables de tipo emocional, en específico la autoeficacia se relacionan con el aprendizaje, lo que ha llevado a desarrollar estrategias educativas acordes con las características de los estudiantes.

Palaniappan (2007) investigó la relación entre creatividad, inteligencia y rendimiento académico, participaron 497 alumnos de cuatro escuelas de Malasia. Se emplearon el Test de Inteligencia de Catell, la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance y una Prueba de Rendimiento Académico. Se formaron cuatro grupos de estudiantes de acuerdo con su nivel de inteligencia (I) y creatividad (C): el primero fue con aquellos que obtuvieron altas estimaciones en ambas variables, el segundo con los que presentaron alta I y baja C, en el tercero se incluyeron a los estudiantes con baja I y alta C; finalmente, el último se conformó con los que registraron puntuaciones bajas en ambos factores. Se encontró que el 67% de los niños se ubicaron en el cuarto grupo, así mismo ellos son los que obtuvieron un rendimiento académico inferior con respecto a los otros participantes del estudio. Lo anterior llevó a reflexionar sobre la relación que existe entre creatividad, inteligencia y el rendimiento académico, así como en la importancia de atender a los estudiantes que presentan bajos niveles cognoscitivos, dado que ellos son los que reportaron mayores dificultades en la adquisición de los contenidos académicos.

En este mismo sentido, Cleanthous, Pitta-Pantazi, Christou, Kontoyianni y Kattou (2012) exploraron las diferencias en las habilidades matemáticas en estudiantes con distintos niveles de inteligencia y creatividad. Participaron 359 alumnos de una escuela primaria, los cuales se dividieron en tres grupos: el primero con aquellos que obtuvieron altos índices en las dos variables, el segundo con los niños que presentaron elevada inteligencia y baja creatividad y en el tercero se agruparon los que tenían bajas estimaciones en dichos aspectos. Los resultados indicaron que los individuos del primer grupo presentaron puntuaciones más elevadas en las tareas cuantitativas, cualitativas, causales, inductivas y deductivas. Por el contrario, los del grupo tres, fueron los que reportaron estimaciones más bajas en estas variables. Lo anterior corroboró la importancia de

brindar alternativas educativas a esta población ya que requiere ser atendida por presentar dificultades para aprender.

Algunos autores como Girón (2012) se interesaron en determinar si existen diferencias cognitivas y motivacionales entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Participaron 100 alumnos de los cuales la mitad presentaba problemas académicos, que fueron valorados y diagnosticados por el departamento de orientación de cada centro escolar. Se aplicaron el SDQ-II (Marsh, 1988) para evaluar el Autoconcepto, Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (Núñez, González-Pianda, González-Pumariega, García & Roces, 1997), Prueba de Estrategias de Aprendizaje (Beltrán, Pérez & Ortega, 2006), Escala de Evaluación Cohesión y Adaptación Familiar (Olson, 1982) y la Escala de Socialización Familiar (Herrero, Musito, García & Gomis, 1991). El análisis estadístico mostró que los niños con dificultades de aprendizaje tuvieron una imagen de sí mismo negativa en las áreas verbal, matemáticas y autoconcepto general, estaban menos motivados hacia el estudio, presentaron fracaso escolar, también se observó poco control emocional ya que eran impulsivos al resolver las tareas de aprendizaje, cometían más errores, fueron menos reflexivos y emplearon estrategias de aprendizaje más superficiales, por lo que se les dificultó la regulación, planificación y autoevaluación. Con respecto, a la variable familiar se encontró que los padres de los niños con problemas de aprendizaje tenían menos expectativas académicas hacía sus hijos, por lo tanto, esta percepción también influyó de forma significativa en la motivación.

Álvarez y Del Río (1990) señalaron que las variables del contexto son aquellas que están vinculadas con las características físicas del medio particular donde se desarrolla el aprendizaje, y se pueden evaluar o comprender desde una perspectiva ecosistémica, porque se toma en cuenta la interrelación entre los sistemas que actúan en el aprendizaje, aquí es en donde la crianza toma un papel importante, dado que las variables familiares tales como aspectos socioeconómicos, culturales, educativos, el clima, el funcionamiento del hogar, las percepciones, las conductas paternas hacia el niño, la implicación de los padres

en la educación y su satisfacción con los profesionales educativos influyen en el progreso y adaptación académica de los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento.

La mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar así como la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea el adecuado, se ha observado además que en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general, y específicamente el académico se ve afectado (Dyson, 1996, Sheppard, 2005). De tal forma que los alumnos provenientes de entornos estables, en los que no hay situaciones que conduzcan a conflictos, tienen un mejor desempeño en la escuela, poseen las habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus iguales, tienen menos problemas de comportamiento, demuestran mejor salud y autoestima (Gouliang, Zhang, & Yan, 2005; Halawah, 2006; Ibarrola, 2003).

Ruiz de Miguel (2001) indicó que son diversos los factores que afectan el rendimiento de los estudiantes, los resultados de su investigación mostraron que las variables familiares que se asocian de manera negativa con los niños que tiene problemas de aprendizaje fueron: el vivir en entornos de pobreza extrema, la falta de recursos, el tener una estructura monoparental, ser madre adolescente, la escasa educación de los padres, que los progenitores estuvieran enfermos, sufrieran de alcoholismo o drogadicción, los abusos, violencia en el hogar, divorcio, muerte de alguno de los miembros de la pareja, las pobres expectativas ante los hijos y la falta de apoyo.

Muchos autores sostienen que las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognoscitivo, socioemocional y escolar de los niños. Así, señalaron que los ingresos familiares pueden influir de manera indirecta en el bajo rendimiento de los alumnos debido a las pocas oportunidades de entornos estimulantes, a la falta de recursos o a los conflictos derivados por la escasez económica (Vera & Morales, 2005). Por otro lado, en un estudio realizado

en México por Chávez, (2014) con 28 madres de familia de niños sobresalientes se encontró que a pesar de que los padres tenían un nivel socioeconómico bajo, ellos buscaron alternativas adicionales para favorecer las habilidades de sus hijos. Estas evidencias, sugieren que pese a los ambientes de pobreza extrema que coloca a las familias en una situación vulnerable y de riesgo, en ocasiones existen otras características en los padres que les permiten buscar estrategias adicionales para complementar la educación de sus hijos.

Por otro lado, distintos autores como Bello (2014), Duarte (2003) Chávez (2008), Gariagordobil (2006), Lemus (2012), Valadez, Zambrano y Lara (2010), Zacatelco y Chávez (2012) demostraron la importancia de instrumentar programas de intervención para favorecer la creatividad y la inteligencia de los alumnos de primaria. Los hallazgos encontrados en estas investigaciones corroboraron que los niños que participaron en distintos programas con el propósito de estimular el pensamiento divergente, también se vieron favorecidos en sus habilidades intelectuales, motivación, autoestima, socialización y por ende tuvieron un mejor rendimiento académico.

Método

Planteamiento del problema

¿Conocer las características cognitivas, motivacionales y de personalidad de estudiantes con bajos niveles de inteligencia y creatividad?

La educación en las sociedades ha jugado un papel trascendente para la adquisición de contenidos, aprendizajes y valores que son necesarios para una mejor convivencia entre los miembros de las comunidades. Cabe señalar, que dentro de sus principales funciones se estableció lograr que todas las personas tuvieran las mismas oportunidades de aprendizaje, pero esta tarea es complicada, si se piensa que existe gran diversidad en las instituciones educativas. Como respuesta a las demandas escolares y derivado de las diferencias individuales, surgió la educación especial, que es un área que se encarga de crear acciones específicas acordes con las características de los estudiantes.

En México, la atención de los niños con necesidades especiales, se ha considerado una prioridad dentro del marco legislativo, pero esto es una actividad que en la práctica suele ser difícil de realizarse debido a que las condiciones en las instituciones educativas no son las más propicias, entre los factores que afectan se pueden mencionar las siguientes: infraestructura inadecuada, escasos profesionales que estén preparados para la alta demanda sobre todo en escuelas públicas, el desconocimiento por parte de los maestros sobre las características y categorías en las que se ubican los alumnos con NE, lo cual dificulta su identificación y el diseño de programas. Aunado a lo anterior, existen variables contextuales que intervienen en esta problemática como la pobreza extrema, el poco apoyo por parte de los padres, la escasa solvencia económica y la falta de alternativas que le permitan al niño acceder a otro tipo de oportunidades.

A lo largo de los capítulos anteriores se ha destacado que para tener un aprendizaje exitoso son necesarios ciertos factores personales y contextuales que interactúan para que los estudiantes accedan a los conocimientos de forma

adecuada. Se enfatizó, que de acuerdo con la literatura y la evidencia empírica, dos variables importantes en el proceso escolar son la inteligencia y la creatividad, porque favorecen la adquisición de los contenidos escolares.

En los estudios, se observó que los niños que presentan bajos niveles cognoscitivos pertenecen a una población en riesgo de presentar problemas de aprendizaje, desinterés, baja autoestima, desmotivación, poca tolerancia, entre otros (Artigas & Pallarés, 2003; Chávez & Zacatelco, 2014; Juak, et al., 2013). A partir de lo anterior, en esta investigación surgió el interés por identificar cuáles son las principales características cognoscitivas y motivacionales vinculadas a los niños con bajos niveles de inteligencia y creatividad, de una escuela primaria pública, ubicada en una zona urbana marginal de la delegación Iztapalapa.

Diseño de estudio

Se trabajó con un diseño transversal exploratorio en el cual se realizó una sola medición de las características en un tiempo determinado con el propósito de describir y analizar una muestra en particular (Kerlinger & Howard, 2002).

La investigación se organizó en dos fases, con sus objetivos, participantes, herramientas, procedimientos y resultados:

- **Fase 1.** Identificación de alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia
- **Fase 2.** Perfil de los alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia, de tercero a quinto grado de primaria.

Objetivo general

Conocer las principales características cognitivas, motivacionales y de personalidad de los alumnos de primaria con bajos niveles de inteligencia y creatividad.

Contexto

El escenario se localizó en la delegación Iztapalapa, la cual se sitúa en la región oriente del Distrito Federal, su superficie es de 117 kilómetros cuadrados aproximadamente, 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 del país.

Uno de los rasgos característicos de esta jurisdicción, es que debido a su ubicación colinda con los siguientes Municipios del Estado de México: al Norte, con Nezahualcóyotl y al Este, con los Reyes, la Paz e Ixtapaluca. En cuanto a los límites que mantiene con las delegaciones del Distrito Federal se encuentra que: al Norte está Iztacalco, al Sur, Tiáhuac y Xochimilco; al Oeste, Coyoacán y Benito Juárez (ver Figura 2). Se debe destacar que debido a lo anterior, existe una gran confluencia de personas, lo que genera distintas problemáticas, como carencia de algunos servicios públicos (Gobierno de la Ciudad de México, 2014).

Dicho contexto presenta condiciones socioeconómicas con un bajo índice de desarrollo humano e indicadores altos de marginalidad, debido a que la mayor parte de la población pertenece a la clase media baja y baja. En este espacio se cuenta con realidades contrastantes, barrios y colonias que gozan de servicios públicos, que las autoridades delegacionales les brindan con oportunidad, sin desconocer que también se enfrentan los rezagos sociales y la marginación más profunda de la capital (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, 2010).

Figura 1. Ubicación geográfica de la delegación Iztapalapa.

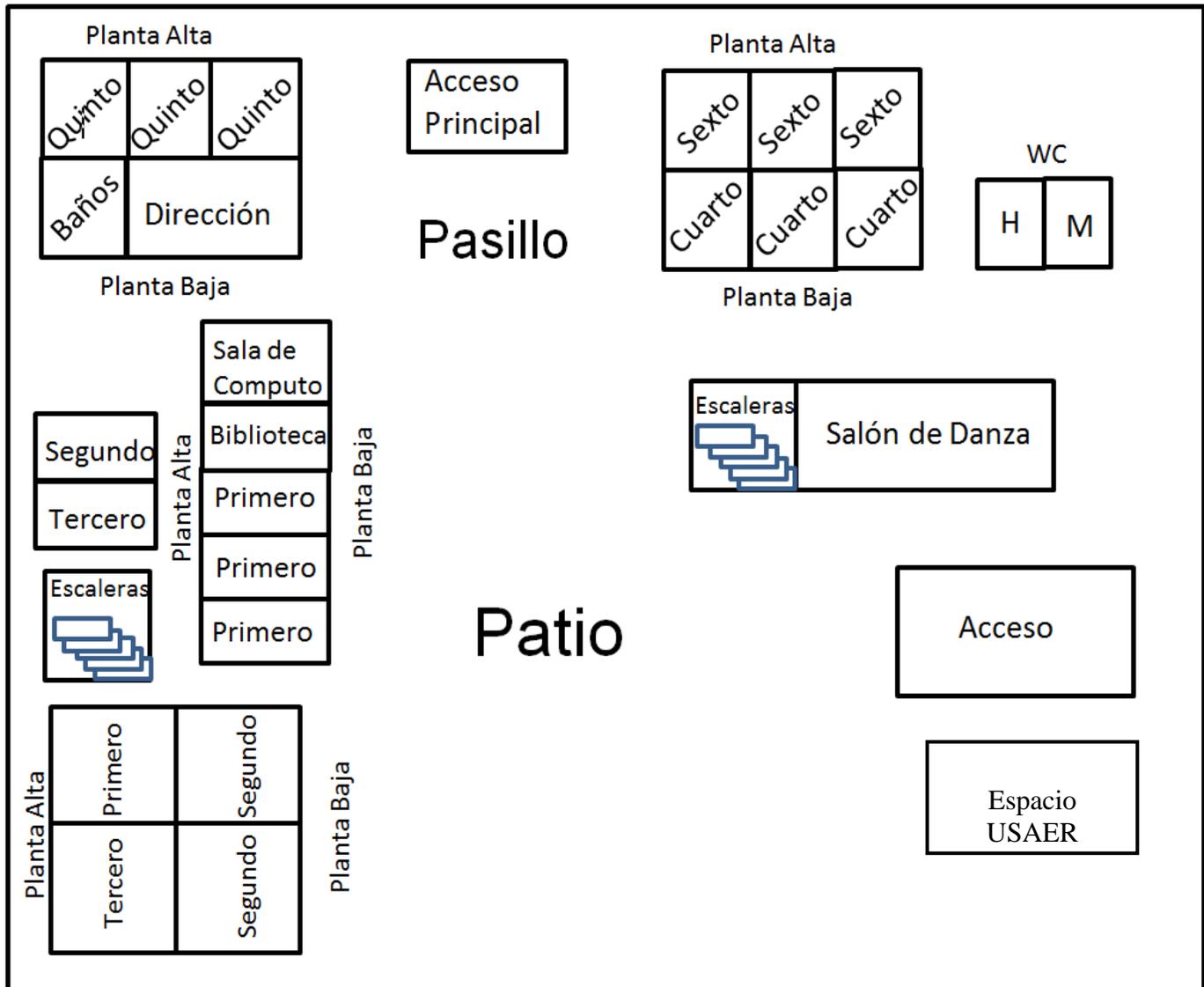


Escenario

El trabajo se llevó a cabo en la Escuela Primaria "Prof. Braulio Rodríguez" con clave 09DPR1002T, ubicada en la colonia Juan Escutia, Calle Balvanera, No.4, Delegación Iztapalapa, Distrito Federal. Presta sus servicios en el turno matutino, en un horario de 8:00 a 12:30 hrs. Esta institución tiene un total de 18 grupos, tres por cada grado escolar, cuenta con servicio de educación especial, ofrecido por la unidad de servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Se encuentra conformada por el siguiente personal: la directora, 18 docentes, dos maestros de educación física, personal de USAER, administrativo y de intendencia.

La escuela tiene dos edificios, con dos pisos cada uno. En la entrada en la parte baja del lado derecho se ubican la dirección, el pasillo, tres salones de cuarto grado, los baños de niños y niñas, en el segundo piso están las aulas de quinto y sexto. En la parte derecha, en el primer nivel se localizan los salones de primero y segundo, así como la sala de cómputo. En el segundo nivel se encuentran los salones de tercero. Al centro hay un patio en donde se realizan las actividades cívicas, culturales y deportivas. A un costado, se halla un módulo que se utiliza como bodega. Dispone de una entrada principal y otra alternativa (Figura 2). La comunidad escolar se integra con alumnos que provienen, en su gran mayoría, de las colonias de la unidad Habitacional Galaxia del Peñón viejo, Nezahualcóyotl, Juan Escutia y los Reyes la Paz.

Figura 2. Plano de la escuela primaria "Profr. Braulio Rodríguez.



Fase 1. Identificación de alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia

Objetivos

- Identificar las características cognoscitivas, motivacionales y de personalidad de los alumnos de tercero a quinto grado de una escuela primaria.
- Determinar si existen diferencias por sexo en los niveles de creatividad, inteligencia, compromiso con la tarea y autoconcepto académico.
- Determinar si existen diferencias por edad en los niveles de creatividad, inteligencia, compromiso con la tarea y autoconcepto académico.
- Analizar si hay correlación entre las variables; creatividad, inteligencia, autoconcepto académico, compromiso con la tarea en la muestra estudiada.

Participantes

Participaron un total de 250 alumnos, 129 niños (51%) y 121 niñas (48%), de 3 a 5 grado de educación primaria, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 11 años, de edad ($M_{edad} = 9.30$ D.E. = 0.947). Del total de niños, 80 pertenecían a tercero, 86 de cuarto y 84 de quinto grado (Tabla 4).

Tabla 4

Distribución de los participantes según sexo y grado escolar

Grado	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Tercero	40	40	80
Cuarto	44	42	86
Quinto	45	39	84
Total	129	121	250

Se contó también con la participación de nueve profesores de educación primaria (ocho mujeres y un hombre), con un rango de edad de 24 a 58 años ($M_{edad} = 42$ años), de los cuales siete eran normalistas y dos tenían Licenciatura en Educación Primaria.

Instrumentos de evaluación

A fin de realizar un proceso de identificación integral, se consideraron las siguientes variables: creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto Académico e inteligencia, las cuales se describen a continuación:

- **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 tres actividades: a) componer un dibujo, b) acabar un dibujo y c) líneas paralelas. Los indicadores que se valoran son: originalidad (respuestas inusuales y poco convencionales), fluidez (número de creaciones diferentes), elaboración (número de detalles añadidos), abstracción de títulos (capacidad de sintetizar y organizar los procesamiento al dar un nombre a la creación gráfica) y resistencia al cierre prematuro (capacidad de resistirse a la simplicidad y tender hacia la complejidad de los detalles). Las tres actividades se realizaron en un tiempo de 10 minutos cada una.
- **Escala de Compromiso con la Tarea** (Zacatelco, 2005): tiene como propósito identificar 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--. 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. La escala cuenta con un índice de confiabilidad de 0.79 obtenido por una Alpha de Cronbach.
- **Escala de Autoconcepto Académico** (Chávez, 2014): Su objetivo es identificar la percepción del alumno acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares. Está conformado por 31 afirmaciones que describe que tan hábil se sienten el alumno en las distintas materias (español, matemáticas, ciencias naturales, historia, educación física y

artísticas), se contesta a través de una escala likert con siete opciones de respuesta. La prueba cuenta con un índice de confiabilidad de 0.848 obtenido por un Alpha de Cronbach.

- **Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (Raven, Court & Raven, 1993):** Permite medir la capacidad intelectual del niño. Consta de 36 problemas de completamiento ordenados de menor a mayor dificultad, la respuesta correcta está mezclada entre otras cinco erróneas y distribuidos en tres series, A-AB-B. Se realizó una confiabilidad mediante un test- retest y se obtuvo una $r = 0.774$, también se encontró una Alpha de Cronbach de 0.88, lo cual apoya la consistencia interna del instrumento (Chávez, 2014).

Procedimiento

Para la identificación de los alumnos con bajos niveles de inteligencia y creatividad se realizó lo siguiente:

Se inició con una exposición a los directivos de la escuela primaria, acerca de la importancia de la detección oportuna de los estudiantes con necesidades especiales. Posteriormente, se realizó una reunión con los maestros y padres de familia, para informarles sobre el trabajo y solicitar el consentimiento informado. El equipo evaluador estuvo conformado por cinco profesionistas, que asistieron a cada uno de los salones para aplicar cuatro instrumentos, a los nueve grupos de tercero a quinto grado, el tiempo aproximado para este proceso fue cuatro semanas:

En la primera se aplicó la prueba de Pensamiento Creativo de Torrance; se explicaron de manera grupal las actividades y se dio un tiempo de 30 minutos para su ejecución. En la actividad “componer un dibujo” se le pidió al niño que elaborara un diseño a partir de una mancha de tinta que se parece a una lágrima, un huevo o una pera, con esta se tendría que crear algún objeto que a nadie más se le hubiese ocurrido. En el segundo ejercicio “acabar un dibujo”, se presentaron 10

líneas incompletas a las que se les tenían que colocar distintos trazos para hacer creaciones novedosas. En la tercera tarea “líneas paralelas”, se les pidió que en 10 minutos, intentaran hacer la mayor cantidad de objetos diferentes que se les ocurrieran. En todos los casos se destacó la importancia de inventar un título. Durante la aplicación se verificó que los niños se concentraran en sus pruebas y no copiaran a sus compañeros.

En la segunda, se administró la Escala de Compromiso con la Tarea, se leyeron las instrucciones de forma grupal y ellos indicaban su respuesta conforme se terminaba la lectura. Cuando se verificó que las instrucciones quedaron comprendidas, los niños respondieron la prueba solos, la aplicación fue de aproximadamente 30 minutos en cada grupo. Al terminar la actividad se contestó la Escala de Autoconcepto Académico, debido a que la forma de responder era similar a la del instrumento anterior.

Durante la tercera semana, se administró el Test de Matrices Progresivas de Raven, a cada niño se le proporcionó un cuadernillo y una hoja de respuesta. Las instrucciones se dieron de forma grupal y se orientó individualmente a los alumnos que presentaron dudas. Su duración fue de 30 minutos, aproximadamente. Cabe indicar que en la cuarta, se hicieron grupos de alumnos a los cuales les faltaba algún instrumento, para contestarlo y tener todos los datos completos.

Al término de las aplicaciones grupales, se procedió a calificar las pruebas y después se elaboró una base de datos en el programa de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS versión 20), en la que se capturaron los nombres, edades, sexo, grado escolar y los valores obtenidos en cada uno de los instrumentos. Se realizó la estadística descriptiva para obtener las puntuaciones mínimas, máximas, las medias y el percentil 25, que permitió detectar a la muestra de estudiantes con la que se trabajó en la fase 2. Posteriormente, se hicieron los siguientes procedimientos estadísticos: prueba t de Student para muestras independientes con el propósito de conocer si existen diferencias en las estimaciones de las variables por sexo y por edad de los estudiantes, además se

empleó una correlación de Pearson para determinar la posible relación entre los factores evaluados.

Resultados

Se obtuvieron las puntuaciones mínimas, máximas, media, desviación estándar y el percentil 25 de los estudiantes en los instrumentos empleados. Cabe indicar que se empleó el percentil 25 para seleccionar a los estudiantes que presentaron niveles bajos de inteligencia y creatividad (Tabla 5).

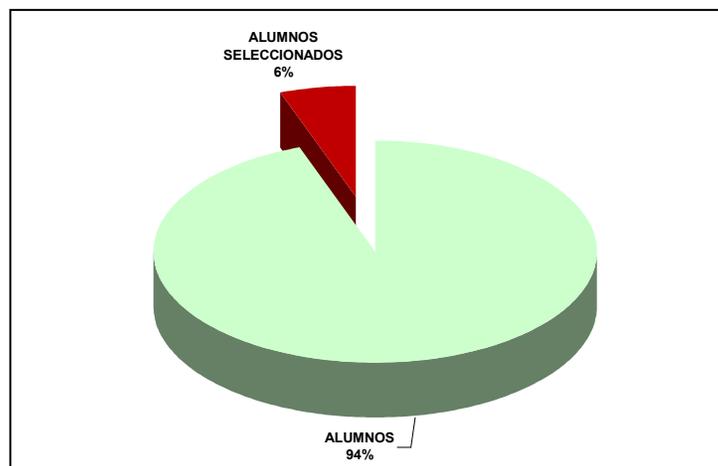
Tabla 5

Puntuaciones de los instrumentos aplicados para la identificación de alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia.

Instrumentos	Mínimo	Máximo	Media	D.E	Percentil 25
Inteligencia	4	36	26.7	5.4	23
Creatividad	10	89	45.3	16.1	34
Compromiso con la tarea	27	108	75.2	15.9	64
Autoconcepto académico	96	211	161.9	22.1	149

En el presente estudio se trabajó con 250 estudiantes y se encontró que 14 presentaron niveles bajos de creatividad e inteligencia, al obtener estimaciones iguales o por debajo del percentil 25, lo que representa al 6% de la población escolar.

Figura 3. Porcentaje de estudiantes con bajos niveles de inteligencia y creatividad.

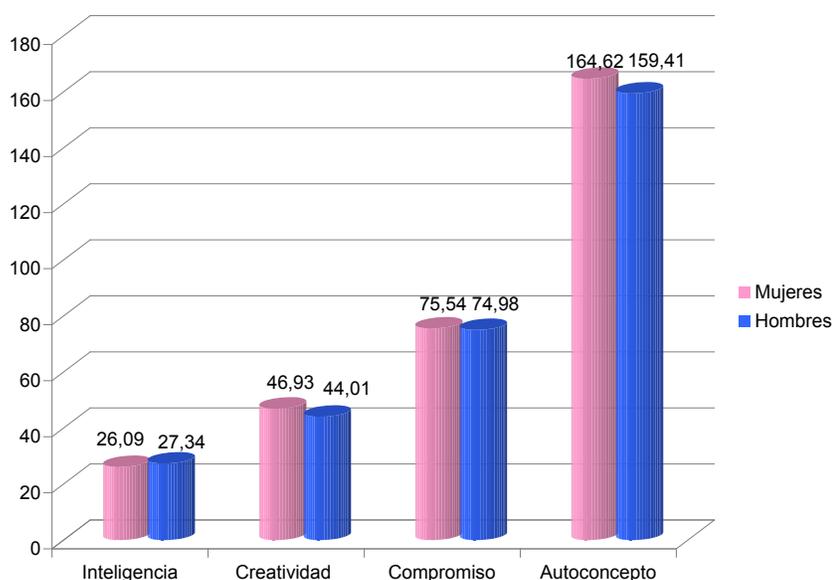


Para conocer las características de la población escolar se hicieron dos pruebas t de Student para muestras independientes. En la primera se analizaron las puntuaciones medias de las variables de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto académico para determinar si existían diferencias por sexo. La segunda se llevó a cabo con el fin analizar los efectos de la edad de los estudiantes en las estimaciones medias de las variables, para ello se hicieron dos grupos de niños: el primero con aquellos que tuvieron entre 8 a 9 años y el segundo con los que tenían entre 10 a 11 años.

Diferencias por sexo

Respecto al sexo, se encontró que las mujeres obtuvieron puntuaciones medias más altas en la creatividad ($t = 0.154$ con un $\alpha = 0.05$) y el autoconcepto académico ($t = 0.064$ con un $\alpha = 0.05$), en cambio los hombres mostraron estimaciones más elevadas en la inteligencia ($t = 0.071$ con un $\alpha = 0.05$) y el compromiso con la tarea ($t = 0.785$ con un $\alpha = 0.05$). La prueba t de Student reportó que dichos incrementos no fueron estadísticamente significativo (Figura 4).

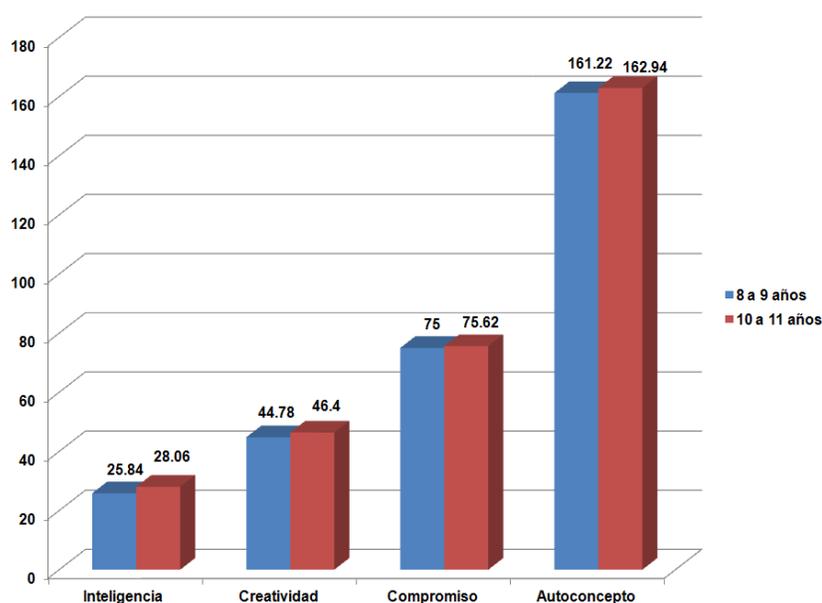
Figura 4. Puntuaciones medias obtenidas en las pruebas de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico por sexo.



Diferencias por edad

Con relación a los dos grupos de estudiantes que se hicieron por rangos de edad, se encontró que hubo diferencias significativas en creatividad ($t = 0.427$ con un $\alpha = 0.05$) e inteligencia ($t = 0.002$ con un $\alpha = 0.05$), a partir de lo anterior se observó que los alumnos de 10 y 11 años mostraron un mayor nivel de razonamiento visoespacial, realizaron dibujos originales, elaborados con un mayor número de ideas. En cuanto al compromiso con la tarea ($t = 0.813$ con un $\alpha = 0.05$) y autoconcepto académico ($t = 0.591$ con un $\alpha = 0.05$) no registraron diferencias significativas en ambos grupos (Figura 5).

Figura 5. Puntuaciones medias obtenidas en las pruebas de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico por rango de edad.



Correlación entre variables.

Para conocer la relación entre las variables, se empleó una correlación de Pearson. Los resultados observados en esta muestra revelaron que la creatividad mostró tres asociaciones positivas y significativas, la primera fue con la inteligencia, la segunda con el compromiso con la tarea y finalmente con el

autoconcepto académico. Lo anterior indicó que los alumnos que realizaron producciones creativas más elaboradas, fluidas y originales, también son lo que presentaron niveles más elevados de razonamiento visoespacial, están más comprometidos en las actividades escolares y se perciben como buenos estudiantes. Por otro lado, se encontró una correlación positiva y significativa, entre el compromiso con la tarea y el autoconcepto académico, lo que demostró que los niños que estaban más comprometidos en las actividades escolares y extracurriculares son los que tenían una mejor percepción de sí mismos. Otro dato interesante fue que la inteligencia correlacionó de forma positiva y significativa con la edad de los niños, lo que demostró que los alumnos que tienen entre 10 y 11 años son los que presentaron altos niveles de capacidad visomotora (Tabla 6).

Tabla 6
Puntuaciones obtenidas en la correlación de Pearson entre las variables.

	Edad	Inteligencia	Creatividad	Compromiso con la tarea	Autoconcepto
Edad	1	0.221**	0.108	0.054	0.062
Sig		0.000	0.089	0.394	0.329
Inteligencia		1	0.187**	0.092	0.165
Sig			0.003	0.149	0.009
Creatividad			1	0.171**	0.152*
Sig				0.007	0.016
Compromiso con la tarea				1	0.464**
Sig					0.000
Autoconcepto					1

Sig

**Al nivel 0.01

*Al nivel 0.05

Fase 2. Perfil de los alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia, de tercero a quinto grado de primaria.

Objetivos

- Determinar si existen diferencias por sexo en los niveles de creatividad, inteligencia, compromiso con la tarea y autoconcepto académico en los alumnos con bajos niveles de inteligencia y creatividad.
- Identificar las características principales de los alumnos con bajos niveles de inteligencia y creatividad.

Participantes

Participaron los 14 alumnos (5 hombres y 9 mujeres) previamente identificados en la etapa anterior, sus edades oscilaban entre los 8 y 11 años, ($M_{edad} = 9.14$ DE = 1.027). De estos estudiantes cuatro niños y seis niñas pertenecían a tercer grado, un niño estaba inscrito en cuarto y tres niñas eran de quinto.

Instrumentos de evaluación

Además de los instrumentos empleados en la etapa uno se complementó la evaluación con la prueba de Escala Wechsler de inteligencia para niños IV (WISC-IV), que es una prueba de aplicación individual para la evaluación de la capacidad cognitiva de niños y adolescentes. Consta de 15 subpruebas, de las cuales 10 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 5 suplementarias (Figuras incompletas, Registros, Información, Aritmética y Palabras en contexto). Con la evaluación se obtiene un Cociente intelectual Total (CIT) 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) (Wechsler, 2003).

Procedimiento

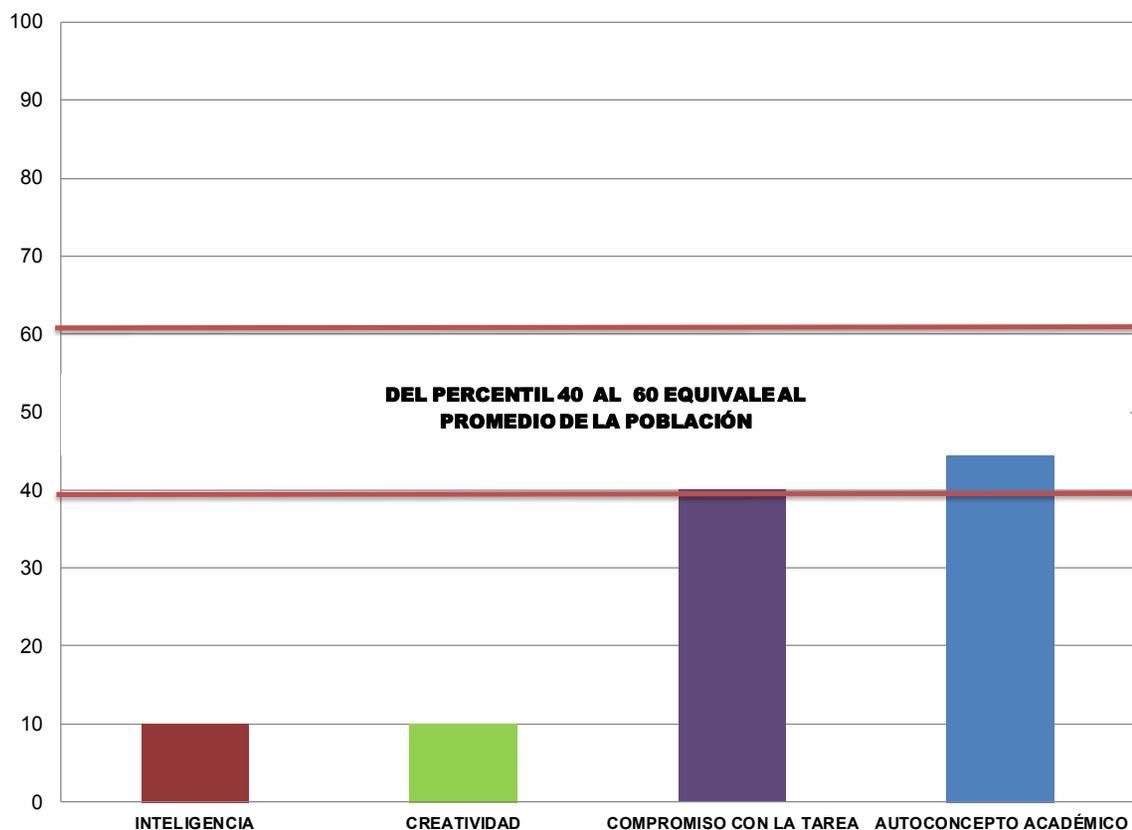
A los niños seleccionados en la etapa anterior se les aplicó la Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC-IV), con el objetivo de conocer sus áreas específicas de desempeño cognoscitivo. Esta actividad se realizó de forma individual en la sala de cómputo de la escuela, con dos sesiones de 70 minutos aproximadamente para cada niño. Los resultados obtenidos se capturaron en una base de datos y permitieron determinar el coeficiente intelectual (CI) total y de las subescalas evaluadas por el instrumento.

Posteriormente, las puntuaciones del instrumento se capturaron en una base de datos en el programa SPSS versión 20 y se utilizó la U de Mann-Whitney para conocer si existían diferencias entre las variables de acuerdo al sexo, también se obtuvieron las características de la muestra de estudiantes.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, el 6% de la población escolar presentó bajos niveles de inteligencia y creatividad, como se observa en la Figura 7 las puntuaciones promedio de dichas variables en los niños seleccionados se ubicaron en el percentil 10. Fue interesante encontrar que en el caso del compromiso con la tarea y autoconcepto académico los estudiantes obtuvieron estimaciones dentro del promedio.

Figura 6. Puntuaciones medias de los percentiles obtenidos en las pruebas de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico en los estudiantes seleccionados.



En la Tabla 7 se muestran las puntuaciones de los alumnos que obtuvieron niveles por debajo del promedio en inteligencia y creatividad. Se encontró que fueron cinco hombres (cuatro de tercero y uno de cuarto grado) y nueve mujeres (seis de tercero y tres de quinto). Cabe señalar que de los 14 niños, cinco mostraron bajos niveles de compromiso con la tarea y en el caso del autoconcepto académico, cuatro estudiantes se evaluaron con poca percepción para realizar sus tareas escolares.

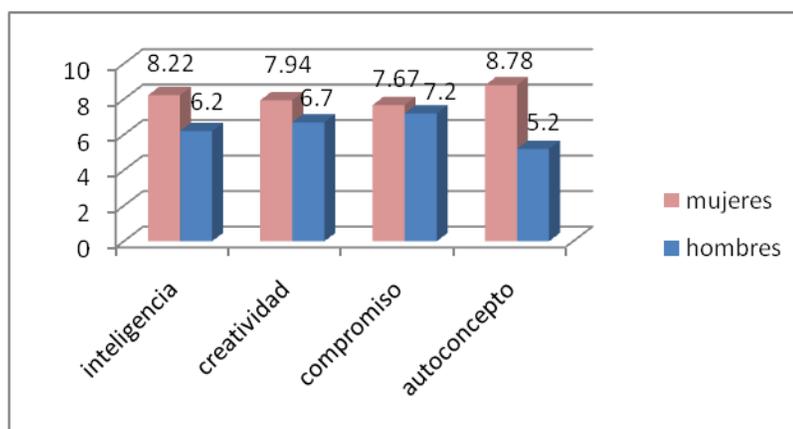
Tabla 7

Puntuaciones obtenidas por los alumnos identificados en cada uno de los instrumentos

Alumno	Sexo	Grado	Inteligencia	Creatividad	Compromiso	Autoconcepto
Percentil	25		23	34	64	149
1	F	3	16	12	69	158
2	M	3	18	12	71	140
3	F	3	21	34	56	181
4	F	3	13	29	106	180
5	F	3	23	34	97	186
6	M	3	18	12	63	154
7	F	3	23	34	74	171
8	M	3	21	30	79	159
9	M	3	20	12	73	164
10	F	3	21	27	51	133
11	M	4	17	29	86	151
12	F	5	22	23	56	128
13	F	5	23	24	64	176
14	F	5	18	24	70	129

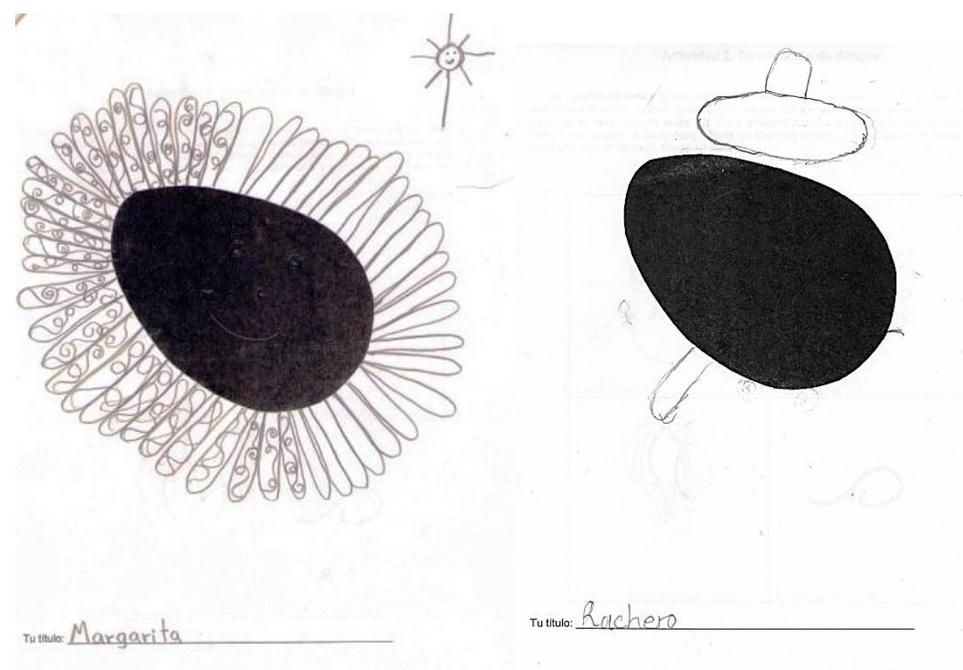
La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney reportó que no había diferencias estadísticamente significativas de acuerdo al sexo de los estudiantes, en las puntuaciones medias de la inteligencia ($U = 0.438$ $p < 0.05$), creatividad (0.606 $p < 0.05$), compromiso con la tarea (0.898 $p < 0.05$) y autoconcepto académico (0.147 $p < 0.05$), tal y como se observa en la Figura 7.

Figura 7. Puntuaciones medias obtenidas en las pruebas de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico por sexo.



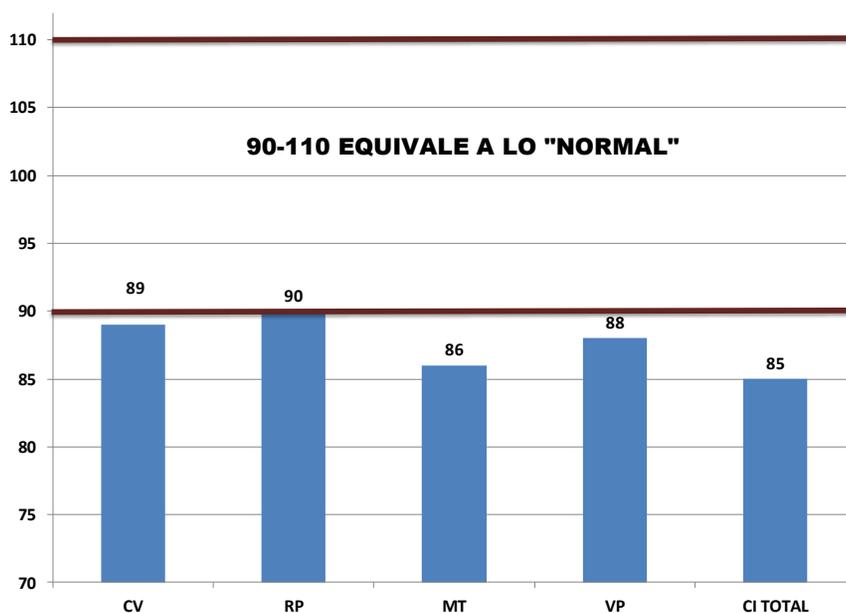
Como se puede apreciar, en los dibujos realizados por dos participantes, se encontró que tienen pocos detalles, son figuras esperadas de acuerdo a su edad, con escasas ideas, los títulos son descriptivos y poco originales, lo que refleja de acuerdo con los indicadores de Torrance, bajos niveles de creatividad (Figura 8).

Figura 8. Dibujos realizados por los niños en la prueba Torrance.



Por otro lado, se obtuvieron las puntuaciones medias del coeficiente intelectual total (C.I.) y de los cuatro índices que mide la prueba comprensión verbal (CV), razonamiento perceptual (RP), memoria de trabajo (MT), velocidad de procesamiento (VP). Como se puede ver en la Figura 9, solo en RP los niños lograron obtener una puntuación dentro del rango normal (90-110) en las otras tres escalas y en el C.I. total se encontraron puntuaciones por debajo de lo normal

Figura 9. Puntuaciones medias del WISC en el CI total y las subescalas



Los resultados obtenidos en la prueba WISC IV, mostraron que los estudiantes que se ubicaron dentro de la norma en cada una de las áreas fueron los siguientes: siete niños en velocidad de procesamiento, seis alumnos en comprensión verbal y razonamiento perceptual, cuatro estudiantes en memoria de trabajo y, finalmente, tres en el CI total. También se observó que entre las subescalas no existen claras discrepancias entre los valores de cada uno de los índices, de igual forma fue interesante ver que en tres de los alumnos todas las puntuaciones se mantuvieron en el promedio (Tabla 8).

Tabla 8

Puntuaciones de los alumnos en el CI total y los índices de la prueba WISC-IV.

ALUMNOS	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
HSAJ	87	96	80	65	78
RCOE	77	84	77	70	72
VAPA	95	79	74	103	84
VAA	100	115	94	100	105
EJSA	108	98	80	94	96
RRMA	83	86	97	100	87
VLRC	108	94	110	94	103
CGNR	100	100	104	112	105
JRJE	91	92	88	80	85
ORDM	79	84	77	88	77
RAER	77	98	71	73	75
RCXV	81	84	77	70	73
DSAI	79	79	86	97	80
SPV	81	82	91	88	81

Con base en lo anterior se obtuvo el perfil de los alumnos detectados con bajos niveles de inteligencia y creatividad, en la Tabla 10 se presentan sus fortalezas y áreas a potenciar de acuerdo a las variables estudiadas:

Tabla 9

Fortalezas que presentan algunos alumnos y aspectos a potenciar

Fortalezas	Áreas por potenciar
Razonamiento	Creatividad
Concentración	Observación
Motivación	Velocidad de discriminación
Percepción positiva como estudiante	Atención
	Velocidad de procesamiento
	Comprensión verbal
	Organización visual
	Pensamiento asociativo
	Razonamiento abstracto o categoría, no verbal y perceptual
	Clasificación
	Ordenación
	Memoria

Con base en los resultados obtenidos, la experiencia dentro del campo y la evidencia empírica, se considera importante estimular a estos niños a partir del desarrollo de actividades escolares que favorezcan sus habilidades creativas y cognitivas, por lo que, se propone en un segundo estudio el diseño e instrumentación de un programa de enriquecimiento para fortalecer las habilidades de los estudiantes a partir de sus necesidades educativas. Cabe señalar que al respecto, autores como Sánchez (1995) han señalado que por medio del fortalecimiento de las capacidades que muestran los niños, se pueden resolver diversos problemas cotidianos además de favorecer una función social, ya que representa un puente para las funciones analíticas que se emplean en la resolución de conflictos y entre los componentes para lograr la reflexión y favorecer las habilidades de los estudiantes a partir de los siguientes indicadores:

- Curiosidad básica: parte de los sentidos y permite los primeros niveles de atención.
- Sentimiento de importancia: Responde al trasfondo de cada quien, incluye los valores, emocionales y lo que resulta tener significado para el estudiante. Aquí se conecta con el aprendizaje significativo relacionado con dos aspectos: uno que responde al propio interés y por otro lado, el que queda anclado en los conocimientos previos.
- Representación abstracta: es una operación intelectual de segundo orden, pues le antecede primero la representación concreta ligada al acto sensorial.

De manera puntual, Sánchez (2010) sugiere algunas recomendaciones para el desarrollo de las Habilidades Básicas del Pensamiento (HBP):

- Afinar la unidad o conjunción de las cinco HBP (observación, comparación, relación, clasificación, descripción).
- Propiciar meta cognición de las HBP: Es importante que el alumno se reconozca los procesos implicados en las actividades, la idea es bastante

simple, cada vez que “me doy cuenta” que mi mente procesa con una HBP, el objeto de mi atención o tarea es comprendida de manera general.

- Promover el interés para lograr cambios en los estudiantes.

De acuerdo con lo analizado, cabe resaltar que las HBP favorecen en los estudiantes las destrezas de concentración, organización visual, velocidad de discriminación, atención, velocidad de procesamiento, memoria auditiva, razonamiento, pensamiento asociativo, memoria, razonamiento abstracto o categorías. Autores como De Bono (2002) y Veiga (2006) demostraron que es en la escuela donde se promueven las habilidades intelectuales de los estudiantes, además sugirieron que para crear ambientes educativos flexibles es necesario realizar actividades variadas, motivantes, que propongan retos y desafíos, emplear materiales atractivos y diversos, tomar en cuenta las ideas de los niños, respetar las preguntas que los alumnos realicen, motivar a que se den ideas imaginativas y establecer periodos libres de evaluación. En este sentido la enseñanza se convierte en un proceso que permite al estudiante mejorar sus capacidades, al estimular su imaginación y pensamiento, lo cual a su vez le ayuda a enfrentar los problemas que se encuentran de forma cotidiana y por ende a su calidad de vida.

Discusión y Conclusión.

Se ha destacado la importancia de la educación, ya que facilita la estructura del pensamiento, además de ser una herramienta de creación y comunicación. Si bien, en México se han logrado avances en el ámbito escolar, también se han reportado diferentes momentos trascendentes; por ejemplo, en la década de los 90's se dio un mayor énfasis a la atención brindada dentro de la educación especial, pero, en 1993, debido a las propuestas internacionales, como la Declaración de Salamanca en la cual se estableció como objetivo primordial la integración de los estudiantes con NEE a las aulas regulares, los servicios educativos, se reorganizaron para formar parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), las cuales dieron prioridad a aquellos niños que presentaban alguna discapacidad.

En este sentido, se puede mencionar que se han logrado avances en este tema, pero aún falta un largo camino por recorrer, pues la Secretaría de Educación Pública (2006) reconoció que, en cuanto a la calidad de los servicios de EE, prevalecen las deficiencias en relación con el proceso de identificación y a la subsecuente respuesta de atención a esta población.

También es relevante considerar dos factores que a través de la evidencia empírica se han subrayado en torno al desarrollo del niño y que favorecen la adquisición de los contenidos académico, como lo son la inteligencia y la creatividad, a través de las cuales se le proporcionan al individuo las herramientas para favorecer o por el contrario inhibir el potencial. A partir de lo anterior y dada la relevancia de dichas variables, el presente trabajo tuvo como propósito conocer las principales características cognitivas, motivacionales y de personalidad de los alumnos de primaria con bajos niveles de inteligencia y creatividad, de una escuela primaria pública, ubicada en una zona urbana marginal de la delegación Iztapalapa.

Para lograr lo planteado fue necesario hacer una revisión de los instrumentos utilizados para detectar a los estudiantes con bajos niveles de inteligencia y creatividad de la escuela primaria en México. Se encontró que existen algunas pruebas empleadas en niños que cumplen con los requisitos psicométricos, como la diseñada para evaluar Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005), la Prueba de Pensamiento Creativo Torrance (2008), Escala de Autoconcepto Académico (Chávez; 2014), Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (Raven, Court & Raven, 1993), así mismo, esta evaluación se complementó con la Prueba de Escala Wechsler de Inteligencia para Niños IV (WISC-IV). Cabe indicar que este trabajo se dividió en dos etapas, en la primera se aplicó una batería de pruebas a los alumnos de tercero a quinto grado de una escuela primaria pública, para conocer sus características cognoscitivas y posteriormente seleccionar a la muestra. En la segunda se tuvo como propósito caracterizar a los estudiantes con bajos niveles de inteligencia y creatividad de tercero a quinto grado.

Se establecieron cuatro objetivos en la primera fase, dos estaban vinculados con determinar si existían diferencias en cuanto al sexo y edad en cada una de las variables, además de la relación entre dichos factores. Se evaluaron a un total de 250 niños de tercero a quinto grado. Para reconocer si existían diferencias por sexo o por edad en los niveles de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto académico. Fue interesante encontrar que en esta muestra las estimaciones de las pruebas fueron similares entre hombres y mujeres, lo cual coincide con otros estudios desarrollados por Zacatelco, Chávez, Contreras, Vilchis y Vilchis (2014), quienes reportaron que en la etapa escolar los aspectos motivacionales, cognitivos y de personalidad son importantes para la adquisición de los contenidos académicos, y que se manifiestan de forma muy semejante entre los niños y las niñas.

Al hacer la comparación por rangos de edad, se encontró que los niveles de motivación, autopercepción académica y creatividad gráfica, se distribuyeron de forma homogénea en los dos grupos. Los alumnos de 10 y 11 años mostraron

más habilidades de razonamiento viso espacial, estos resultados confirman lo explicado por Coll (2010), Vigotsky (2006), Rogoff (2002) quienes sugirieron que el desarrollo cognoscitivo es un aprendizaje inseparable del contexto sociocultural.

Por otro lado, se determinó que los alumnos más creativos son los que presentaron más habilidades de razonamiento visoespacial, eran más comprometidos con las actividades escolares y se percibían mejor como estudiantes. De igual forma los que se esforzaban más en sus materias eran los que tenían un mejor autoconcepto. Lo anterior, concuerda con los hallazgos de Chávez y Zacatelco (2014), Elisondo y Donolo (2010), Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez (2005), Jairal y Sharman (como se citó en Kusuma, 2005) quienes encontraron que los factores cognoscitivos, motivacionales y de personalidad interactúan de manera determinante, por lo cual se puede predecir el éxito académico.

En la fase dos se estableció como aspecto importante determinar el perfil de los alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia, de tercero a quinto grado de primaria, en este sentido se investigó si existían diferencias en relación al sexo y se analizaron sus principales habilidades cognoscitivas, motivacionales y de personalidad.

Es relevante señalar que se empleó el percentil 25 para seleccionar a los estudiantes que presentaron niveles bajos de inteligencia y creatividad, el análisis de los datos permitió detectar a un 6% de estudiantes que cumplían el criterio previamente establecido. En este sentido, Heward (2004) indicó que a nivel internacional se ha establecido que existe entre un 3% a un 11 % de alumnos con bajos niveles intelectuales, pero estos datos dependen en gran medida de la definición que se emplee para su identificación.

Se observó que la muestra de estudiantes reportó bajos niveles cognoscitivos, pero sus estimaciones en compromiso con la tarea y autoconcepto académico se ubicaron dentro del promedio, esto cobra particular relevancia debido a que existen factores ambientales que juegan un papel importante en el

desarrollo de las capacidades de los alumnos (Artigas & Pallarés, 2003). Al respecto, Ruiz de Miguel (2001), Vera, Morales y Vera (2005) reportaron que los ingresos familiares, la pobreza extrema, la falta de entornos estimulantes pueden influir de manera indirecta en el bajo rendimiento de los alumnos. Por otro lado, al igual que en la muestra total, no se encontraron diferencias con relación al sexo en la puntuaciones medias de las variables.

El desempeño de los estudiantes en el razonamiento visoespacial demostró que en promedio se ubicaron en el percentil 10, para integrar un perfil con mayor precisión, se utilizó la Prueba de Inteligencia de Wechsler (WISC-IV) en la que se reconoció que solo en el índice de razonamiento perceptual los estudiantes obtuvieron puntuaciones dentro de la norma. En cuanto al CI total, comprensión verbal, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento los niños obtuvieron estimaciones medias más bajas en relación con el promedio, sin mostrar claras discrepancias entre los índices evaluados. En este sentido, Artigas y Pallarés (2003) indicaron que existen dos tipos de alumnos con inteligencia límite; los que presentan lesiones cerebrales y los que tienen problemas en el funcionamiento general, principalmente asociado con las características culturales y familiares. Este último grupo, no demuestra grandes diferencias entre el CI verbal y el de ejecución, ni marcadas discrepancias en las diferentes subescalas de la prueba WISC-IV. Por lo que en esta población existen niños con características específicas que deben ser analizadas de forma individual para desarrollar las propuestas de atención acordes con sus necesidades educativas, debido a que pertenecen a un grupo homogéneo.

Cabe destacar que las principales características de este grupo fueron los bajos niveles en las áreas de: razonamiento viso espacial, observación, atención, comprensión, organización, abstracción, clasificación, memoria, ordenación y creatividad. Si bien, es claro que esta población presenta problemas específicos en el área cognoscitivas, en el aspecto emocional se encontró que el 36% de los alumnos reconocieron que se esfuerzan poco y están desmotivados en sus materias escolares y, que el 29% se percibe como mal estudiante. Lo anterior

confirma la importancia de atender a estos niños pues como se ha demostrado en otras investigaciones, están en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje, autoestima y desinterés (Chávez y Zacatelco 2014, Chávez, Zacatelco y Acle 2013, Cleanthous, et al. 2012; Limiñana, Corbalán y Sánchez-López 2010, Palaniappan 2007, Sotelo, Echeverría & Ramos 2009, y Van et al. 2008), lo que confirma la necesidad de crear e instrumentar programas de atención de acuerdo a sus necesidades educativas.

Es importante subrayar lo revelado por Valle et al., (1999) quienes afirmaron que el aprendizaje escolar está determinado por variables cognitivas y motivacionales que promueven una compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en la adquisición de los conocimientos. Por lo que en esta investigación se lograron identificar algunas de las variables que interactúan en el ámbito escolar, así mismo se reconoce que la influencia de la familia y las estrategias en la escuela son otros factores que deben estudiarse para determinar su participación en dicho proceso.

Es importante indicar que el objetivo general propuesto en esta investigación se logró cumplir y que los hallazgos de esta investigación, representan un avance en el estudio de las características motivacionales, cognoscitivas y de personalidad de los niños con bajos niveles de inteligencia y creatividad, que debe considerarse al proponer las actividades para favorecer sus habilidades. Por otra parte, es relevante señalar que aún falta investigar que variables ambientales influyen o participan de forma indirecta en el desarrollo escolar de los niños, por lo que es un punto interesante en el que se debe profundizar. De igual forma, otra propuesta para continuar con esta línea sería el incluir a una población mayor, para determinar cómo se manifiestan los factores previamente analizados.

Una de las limitaciones de esta investigación fue que el programa diseñado para los estudiantes de esta muestra no se pudo realizar, debido a la presencia de algunos imprevistos dentro de la escuela en la que se trabajó, como el cambio de director y la falta de apoyo por parte de los docentes. Por lo que, resulta relevante mencionar que en este trabajo, en el Apéndice A, B, se presenta la propuesta

educativa, dirigida a la población identificada y, que tiene como objetivo favorecer las habilidades básicas del pensamiento en los niños a través de distintas actividades tales como: estimulación de la percepción, semejanzas, diferencias, razonamiento lógico, construcción de ideas, búsqueda de alternativas, creatividad y la capacidad de solución de problemas.

A partir de lo anterior, se concluye que es relevante identificar a los estudiantes que presentan bajos niveles de inteligencia y creatividad, debido a que forman parte de un grupo homogéneo y al reconocer sus principales características motivacionales, cognoscitivas y de personalidad, se pueden establecer propuesta de atención en las que participen los profesores y padres de familia para una mejor integración. Lo anterior cobra particular interés, dado que en México muchos de estos alumnos carecen de una educación acorde con sus necesidades, Por lo que, se reconoce que se encuentran en una situación de riesgo, de ahí que se deba intervenir lo antes posible con el propósito de mejorar el rendimiento académico y su calidad de vida.

REFERENCIAS

- Acle, G. (2010). Prácticas basadas en evidencias científicas: asignatura pendiente en educación especial. *Revista Mexicana de Psicología educativa*, 1 (1) ,13-20.
- Allport, G. W. (1966). *Personalidade: padrões e desenvolvimento*. São Paulo: Herder
- Alonso, J. (2005). "Motivaciones, expectativas y valores- intereses relacionados con el aprendizaje: [versión electrónica, psicothema]. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3120>
- Alonso, J.A., & Benito, M.Y.(1996). *Alumnos superdotados y talentosos. Sus necesidades educativas y sociales*. Argentina: Bonum.
- Álvarez, A., y Del Río, P. (1990): Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. En Cesar COLL., Jesús. Palacios y Álvaro MARCHESI (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 125-167). Madrid: Alianza Psicología.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Andrade, .E. (2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Comentada*. México: Oxford
- Arancibia, V. (2010). Identificación y selección de alumnos con talentos académicos en contextos de pobreza. En: M.D. Valadez, & S. Valencia (comp.). *Desarrollo y educación del talento en adolescentes* (pp.224-247).México: Editorial Universitaria.
- Armenta, O. C. (2008). Educación incluyente para sobresalientes en las sociedades del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(1), 109-131.
- Artigas, Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36(1), 68-78.

- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Malaga, España: Ediciones Aljibe
- Bazán, R.A., Sánchez, H.B.A. & Castañeda, F.S. (2007). Relación estructural entre apoyo familia, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en la lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 701-729.
- Bello, S. J. (2014). “*Viajeros del pensamiento*” *Enriquecimiento de las habilidades cognitivas básicas en alumnos sobresalientes* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Benito, M., Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad superdotada*. España: Amarú ediciones.
- Botias, P., Higuera, E. & Sánchez. (1998). *Supuestos prácticos en educación especial*. España: Escuela Española.
- Botias, P.F. (2012). *Necesidades Educativas Especiales Planteamientos Prácticos*. España: Wolters Kluwer
- Castellanos, D., Hernández, X.A., Lopez-Aymes, G. & Bazán, A. (2010). Competencia emocional, inteligencia, creatividad y rendimiento académico en adolescentes con aptitudes sobresalientes en secundaria de Cuernavaca, Morelos. En: L.A. Calderón (COORD.). *Memorias del congreso internacional Psicología y Educación (pp.373-391)*. Panamá: *Psychology Investigation*.
- Castiglione, F., & Carreras, L. (2003). Mitos sociales en superdotación. En J.A. Alonso, J.S. Renzulli & y Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotados* (pp.129-136). España: EOS.
- Castro, E., Benavides, M. & Segovia, I. (2008). Diagnóstico de errores en niños con talento. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática (UNION)*, 16,123-140.
- Chabot, D. (2009). *Pedagogía emocional*. México: Alfa Omega

Chávez, B.I. (2014). *Evaluación Multidimensional de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes de educación primaria* (Tesis de Doctorado Inédita), Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Chávez, S. B. & Zacatelco, R. F. (2014). Perfiles cognoscitivos y motivacionales en niños de primaria con diferentes niveles de creatividad. Memorias del tercer congreso internacional de psicología del desarrollo.

Chávez, S. B. I. (2008). *Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de segundo ciclo de primaria* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Chávez, S. B., Zacatelco, R. F. & Acle, T. G. (2013). Alumnos de educación primaria: relación entre factores cognoscitivos y motivacionales. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chiapas, México.

Chávez, B., Zacatelco, F. & Acle, G. (2011). Construcción de instrumento para evaluar autoconcepto académico en alumnos de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, Numero especial memoria in extenso, 529-530.

Cleanthous, E., Pitta-Pantazi, D., Christou, C., Kontoyianni, K., & Kattou, M. (2012). what are the differences between high iq / low creativity students and low iq/ high creativity students in mathematics?. Recuperado de <http://www.mathgifted.org/publications/D3.1.pdf>

Coll, C. (2010). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós

Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2010). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Prentice Hall.

De Bono, E. (2002). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. México: Paidós.

De la Peza, R. & García, E. (2005). "Relación entre variables cognitivo emocionales y rendimiento académico: un estudio con universitarios" *Iberpsicología*.

Recuperado de <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/peza/peza.htm>

De Narváez, M. T. (2002). *Autoestima*. Recuperado de http://www.contusalud.com/website/folder/sepa_psicologia_autoestima.htm

Deno, S. L. (2003), "Developments in curriculum based measurement", *The Journal of Special Education*, 37 (1), 184-192.

Díaz Barriga, A. F. & Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill

Duarte, B. E. (2003) Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 4, 1-17

Durkheim, E. (2009) *Educación y Sociología*. Madrid: Popular

Dyson, L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling selfconcept. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 280-286.

Elisondo, R. & Donolo, D. (2010): ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. *Anales de Psicología*, 26 (2): 220-225

Espriú, R.M. (2009) *.El niño y la creatividad*. México: Trillas

Fernández, D., Bartholomeu, D. Marín, F., Boulhoca, A. & Fernandez, F. (JUNIO, 2005). Autoconcepto y Rasgos de Personalidad: Un estudio correlacional. *Psicología Escolar e Educativa*, 9 (1), 15-25.

Fernando, M., Prieto, M.D. Ferrándiz, C. & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7 (3) ,21-50.

Ferrando. M., Bermejo. R., Sainz. M., Ferrándiz. C., Prieto. M.D., Soto.G. (2012) Perfiles cognitivos en alumnos con baja, media y alta creatividad. *Revista Research in Educational Psychology*, 10, (28), (2012) 967-984

Filio, C. & Xicoténcatl, P. (2011). "Institucionalización de la educación especial en México y su perspectiva como educación inclusiva", en *Revista Electrónica de educación y familia*, num.2, vol. 2, México, pp 89-103.

Frola, R. P. (2004). *Un niño especial en mi aula*. México: Trillas.

Garaigordobil, M., Durá, A. (2006). Relaciones del Autoconcepto y la Autoestima con la sociabilidad, Estabilidad Emocional y Responsabilidad en Adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de conducta*, 32 (141) 38-60.

García, J. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. México: Trillas

García, J., Alvarado, J. & Jiménez, A. (2002). "La predicción del rendimiento académico: regresión lineal vs regresión logística [versión electrónica, psicothema]. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=558>

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

Girón, C. M. C. (2012). *Diferencias en variables cognitivo- motivacionales, rendimiento académico, implicación familiar en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en educación* (Tesis de Doctorado) Universitat d' Alacant. Universidad de Alicante.

Gobierno de la ciudad de México (2014). *Delegación Iztapalapa*. Recuperado de <http://www.df.gob.mx/index.php/delegaciones/78-delegaciones/72-iztapalapa>.

Gómez, M.T. & Mir. V (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. España: Narcea, S.A. de ediciones.

Hernández, G. (2004) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós

Hernández, P. (2002). *Psicología de la educación*. México: Trillas

Hernández, S. (1980) *Teoría general de la educación y la enseñanza*. México: Porrúa

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). *Iztapalapa, Distrito Federal. Cuaderno Estadístico Delegacional*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=09>

Jacob, A.V. (2001). O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212–221. doi:10.1016/j.intell.2013.03.003

Kerlinger, F. & Howard, B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.

Kohler, P. D. & Sh Field. (2003). "Transition- focused education: Foundation for the future", *The Journal of Special Education*, 37 (3), 174-183.

Kusuma, A. (2005). *Creativity and cognitive styles in children*. India: Discovery Publishing House.

Lemus, M. A. (2012). *Enriquecimiento de la creatividad escrita: modelo de atención para niños sobresalientes* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Ley General de Educación. (1993). Capítulo I: Disposiciones generales. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/Leyes_biblio/pdf/137.pdf

Limiñana, G. R., Corbalán, B. J & Sánchez-López, M. P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: Aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*. 26, 2 (Julio), 273-278

Macotela, S. (1994). Educación especial. En A. Puente (Ed.). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Cepe.

Martínez, M. (2012). Pautas de orientación a padres de niño(as) con altas capacidades. En: M.D. Valadez, J. Betancourt & M. A. Zavala (Eds), *Alumnos*

superdotados y talentos. Identificación evaluación e intervención (pp.325-354).México: Manual Moderno.

Nieto, M. (2000). *¿Por qué hay niños que no aprenden? .Dificultades de aprendizaje y su porque.* México: Ediciones científicas la prensa medica mexicana.

Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E (2012). Intelligence: New findings and theoretical developmensts. *American Psychologist*, 67, 13-159. Doi:10.1037/a00 26 699

Odom, S. L. & M. Wolery, (2003). "A unified theory of practice in early intervention/ early childhood special education", *The Journal of Special Education*, 37 (3), 164-173.

Oliveira, G. C. (2000). Autoconceito do adolescente. Em Sisto F.F.; Oliveira, G. C. e Fini, L. D.T. (org). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores* 58 - 69. Petrópolis: Vozes.

Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano.* México. Fondo de Cultura Económica.

Palacios, J. (1999). *Estrategias de aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza

Palaniappan, A. K. (2007). Academic achievement of groups formed based on creativity and intelligence. *Reviewed research papers selected for publication and presentation at the 13th international conference on thinking.*Norr koping, Sweden. 1650-3686.

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

Pozo, J.L. (1999). *Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comp), Desarrollo psicológico y educación //.* *Psicología de la educación* (pp.199-221). Madrid: Alianza editorial.

Preckel, F, Goetz, T, Pekrun, R & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146-159.

Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Manual. Buenos Aires: Paidós.

Renzulli, S. J. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. USA: Creative Learning Press.

Robert, J. Sternberg y O' Hara. L (2005) Creatividad e inteligencia. *Revista Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149

Rogoff, B. (2002). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós

Romero, C.S. & García, C.I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la educación Inclusiva. *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva* 7 (2) ,77-91

Ruiz de, M. (2001) Factores familiares Vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de educación*, 12, (1), 81-113.

Sánchez, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. España: Editorial Complutense.

Sánchez, M. A. (1995). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento; procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas

Sánchez, M. A. (2010). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento .Guía del instructor*. México: Trillas

Sánchez, P. (1997) *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno

Sánchez, P. A. (2011). "Comentarios a: ¿Por qué la educación especial es especial?", en *Revista electrónica de educación y familia*, núm.2, vol. 2, México, pp.19-56.

Sánchez, P., Cantón, M. & Sevilla, D. (2000). *Compendio de educación especial. México: Manual Moderno*.

Sattler, J. (2010). *Evaluación infantil*. México: Manual Moderno.

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

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Investigación de Educativa de la secretaria de Educación Básica y Normal (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: Secretaría de Educación Pública

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46,407-441.

Sheppard, A. (2005). Development of school attendance difficulties: an exploratory study. *Pastoral care in education*, 23 (3), 19-26.

Sotelo, C. A., Echeverría, C. S. B. & Ramos, E. D. Y. (2009). Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: R. J. Sternberg (1999), *Handbook of creativity* (pp.3-15). New York: Cambridge University Press.

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

Suarez, R. (1995). *La educación*. México: Trillas

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

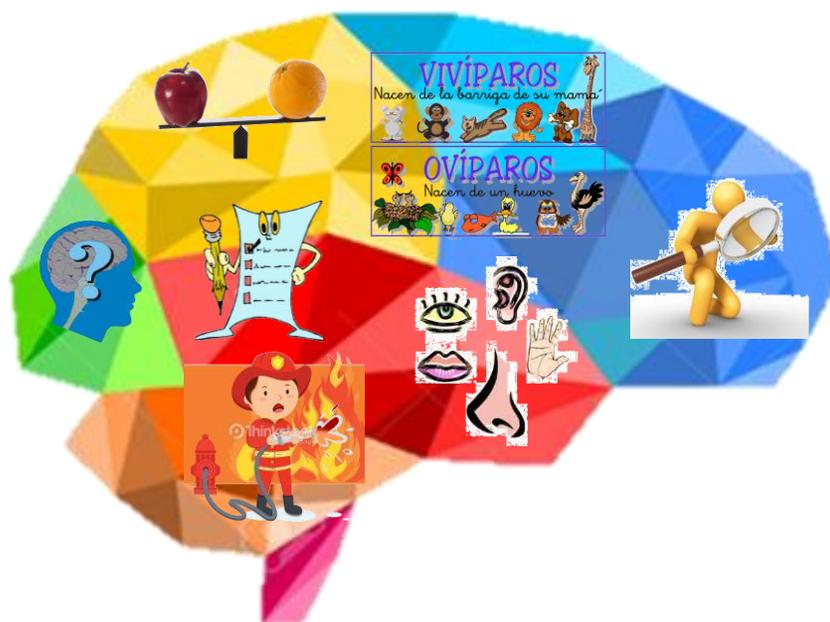
Tranche, J. (2004). *Potenciación del autoconcepto*. Recuperado de <http://www.educadormarista.com/alumnos/POTEAUTO.HTM>

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 sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Salamanca, España
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe final, 26-28 abril*. Dakar, Senegal.
- Valadez, M., Zambrano, R. & Lara, B. (2010). Como maximizar el potencial creativo en la niñez con superdotación y talento. *Revista de educación y desarrollo*. 14(julio, Septiembre) 45-52.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Suarez, M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de pedagogía*, 214,525-546.
- Van der Sluis, S., Willemsen, G., de Geus, E. J. C., Boomsma, D. I., & Posthuma, D. (2008). Gene–environment interaction in adults' IQ scores: Measures of past and present environment. *Behavior Genetics*, 38, 348–360. doi:10.1007/s10519-008-9212-5
- Vaughn, S. & S. Linan-Thompson, (2003),” What is special about special education for students with learning disabilities?.” *The Journal of Special Education*, 37 (3), 140-147.
- Veíga, M. (2006) *Dificultades del aprendizaje*. España: Gesbiblo
- Vera, M. V. & Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y auto estima*. México: colaboradores libres.
- Vera, Morales & Vera (2005) .Relaciones del desarrollo, cognitivo con el clima familiar y el estrés de crianza. *Revista Psico-Usf*, 10 (2) 161-168.
- Vygotsky, L.S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo
- Vygotsky, S. L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: crítica.
- Zacatelco, R. F.J. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis de Doctorado Inédita), Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zacatelco., R. F. & Chávez, S. B. (2012). Evaluación de la eficacia de tres programas de enriquecimiento de la creatividad. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2 (2), 35-40
- Zacatelco, R. F, Chávez, S. B., Contreras, S. E. Vilchis, M.D. & Vilchis, M. E. (2014). Sexo y grado escolar: su influencia en las variables cognoscitivas y motivacionales en niños. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

Apéndice

“La magia del pensamiento”



Programa de enriquecimiento de las habilidades básicas de pensamiento para alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia.

El programa “la magia del pensamiento” fue diseñado para alumnos con bajos niveles de creatividad e inteligencia de ocho y 11 años de edad, los cuales residían en la Delegación Iztapalapa.

Las actividades del programa fueron planteadas con recursos y materiales de fácil adquisición, lo que facilita su aplicación en contextos de bajo nivel socioeconómico como las zonas urbano- marginales en donde los niños con bajos niveles de inteligencia y creatividad pueden beneficiarse de la estimulación de sus habilidades de pensamiento.

A continuación se presenta el objetivo general del programa, la estructura del mismo, para lo cual se indica el número de sesiones y los objetivos que se persiguen en ellas, de acuerdo con la habilidad básica del pensamiento correspondiente, por consiguiente se especifican las consideraciones generales para su aplicación, así como pautas para el establecimiento y mantenimiento del rapport, los recursos materiales y las pautas generales para la evaluación.

Objetivo general del programa

Favorecer las habilidades básicas de pensamiento como la observación, comparación, relación, clasificación, y descripción en alumnos con bajos niveles de inteligencia y creatividad de ocho a once años de edad.

El programa está conformado por 16 sesiones, las cuales tienen una duración de 60 minutos cada una. A continuación se detalla la distribución de las sesiones y los objetivos para cada habilidad a trabajar.

Apéndice A

Carta descriptiva de las actividades

Sesión	Nombre de la actividad	Objetivo
1	Sonidos sorprendentes.	Favorecer la comunicación grupal entre compañeros y estimular la agudeza auditiva, visual y ejercitar la capacidad de concentración.
2	Ármame y descúbreme	Favorecer la observación, la atención y la concentración, mejorara la agilidad mental, ejercitando el uso de la lógica, el ingenio y el uso de estrategias.
3	Utilizando la memoria y los sentidos, atrévete.	Desarrollar las capacidades de observación, fluidez de pensamiento y solución de problemas.
4	Buscando diferencias, las encontraras.	Desarrollar la habilidad de observar, combinaciones, reorganización y construcción de las piezas con el fin de propiciar la imaginación creadora y superar bloqueos preceptuales.
5	Probando frutas diferentes, exquisitas y encontrando diferencias.	Reconocer semejanzas y diferencias de frutas, objetos o situaciones. Identifiquen características semejantes y diferentes al comparar hombres y mujeres.
6	Creando tu animal favorito	Favorecer la creatividad, para formar un animal imaginario e identificar y comparar las características en común.
7	Descubriendo quien es mayor menor o somos iguales.	Favorecer las relaciones que surgen del proceso de comparación pueden expresar equivalencias, similitudes, o diferencias y se pueden utilizar expresiones como mayor que, igual que, menor que.
8	Encuentra si tiene algo en común con migo.	Fortalecer la capacidad del alumno en aprender a reconocer relación entre dos objetos que tienen algo en común.
9	Buscando herramientas de trabajo.	Favorecer la capacidad de relacionar en el alumno, a través del reconocerlas características de distintas profesiones y algunas de las herramientas utilizadas para trabajar.
10	Conociendo el mundo de los animales	Lograr identificar características esenciales de los animales. Establecer si pertenecen al grupo de los ovíparos o vivíparos.

		Reconocer a que grupo pertenecen algunos objetos, grupo a, grupo b, grupo c.
11	Utilizando nuestro sentido	Favorecer la capacidad del alumno, a través del reconocimiento de clasificar en diferentes categorías, dependiendo las características de cada figura geométrica.
12	Clasificar es más rápido	Organizar a qué tipo de grupo pertenecen cada uno de ellos, frutas, verduras, y objetos.
13	Adivina quién soy	Identificar por categorías que números son pares y cuales son impares.
14	Haciendo un títere	Favorecer la capacidad del alumno en describir como son ciertas personas, lugares, objetos, desarrollar hábitos de trabajo individual, Así como actitudes de iniciativa personal curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
15	Quien soy	Conocer las características de la descripción, observando detalladamente las cualidades y propiedades del objeto, asociándolo con la emoción del autor.
16	La aventura de descubrir algo nuevo.	Identificar el objetivo de las preguntas para hacer una descripción adecuada en cuestión; es tratar de responder preguntas como las siguientes: ¿Qué voy a describir? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Para qué ,etc.

A continuación se presentan algunas consideraciones generales para la aplicación del programa. (Apéndice B)

- Iniciar la actividad, con una retroalimentación de los aprendizajes adquiridos en la sesión anterior.
- Informar de manera clara y precisa los objetivos de la sesión.
- Tener disponible el material de trabajo para cada una de las sesiones, así como la cantidad suficiente para cada niño.
- Debido a que los participantes pueden dañar o perder el material, se recomienda en cada sesión contar con recursos adicionales en caso de que sean requeridos.

- Favorecer el trabajo cooperativo y estimular la participación de cada uno de los alumnos en las actividades que realizan mediante reforzadores sociales, así como con el otorgamiento de puntos que pueden ser canjeados por útiles escolares, dibujos de pellón para colorear, plumas, lápices o dulces.

Establecimiento y mantenimiento del rapport

En la aplicación del programa, es primordial que el evaluador establezca con los participantes un clima de empatía, confianza y colaboración mutua que le dé sentido a la actividad que van a realizar y se convierta en una experiencia positiva para ellos. Antes de iniciar la aplicación del programa, se recomienda al facilitador saludar a los niños y presentarse de una manera amable y entusiasta; además, deberá asegurarse de que se encuentren cómodos y con la disposición de participar en la sesión.

Durante la actividad, el facilitador debe mostrarse atento e interesado en resolver las inquietudes de los estudiantes, asimismo tener una actitud paciente y adecuada en caso de que requiera repetir las instrucciones de la actividad o brindar apoyos a los niños que muestren dificultades para resolver un ejercicio. Al finalizar cada sesión, es importante que se brinde la oportunidad a los participantes, para que expresen: ¿Cómo se sintieron? 😊, ¿Qué ejercicio les gusto más? Y ¿qué habilidades del pensamiento utilizaron?

Recursos

Materiales

Para una adecuada aplicación del programa, se recomienda al facilitador, estar familiarizado con el material, realizar ensayos previos a su aplicación con los participantes y procurar que todos tengan la cantidad de material requerido en cada actividad.

Pautas generales para la evaluación

La evaluación del programa se realizará en dos momentos:

Evaluación inicial. Se valorará la ejecución de diferentes actividades que permitirán conocer el nivel de desempeño de los alumnos en las cinco habilidades básicas del pensamiento, las cuales se llevarán a cabo de la sesión 1 al 16.

Evaluación final. Se podrán comparar y con ello identificar los cambios mostrados por los alumnos a lo largo del programa.

Apéndice B
PROGRAMA “La magia del pensamiento”

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorecer la comunicación grupal entre compañeros. ✓ Identificar la creatividad de cada uno de ellos. ✓ Estimular la agudeza visual y ejercitar la capacidad de concentración. 	<p>Se saludará a todos los niños y se les comentará que durante algunas semanas trabajarán una serie de actividades, con las cuales se otorgaran puntos y se ganaran distintos premios, de ahí la importancia de asistir todos los días a la escuela.</p> <p>Se mostrará una caja y se indicará que adentro de ella hay algunas tarjetas con dibujos de animales de granja cada uno de ustedes pasará y tomará una, la consigna será que ninguno de sus compañeros debe saber que figura les toco.</p> <p>Se indicará que en el centro del salón hay una mesa con distintos materiales que emplearán para decorar su animal, así mismo escribirán su nombre atrás de la tarjeta.</p> <p>Cuando terminen de decorarla, se leerá el siguiente cuento de la granja.</p> <p>Se indicará que cada niño realizará el sonido del animal que les toco y que se les taparan los ojos para que encuentren a su pareja.</p> <p>Cuando se integren los equipos se presentarán entre ellos y después se solicitará que den una breve descripción de cada uno.</p> <p>Al término de esta actividad se les proporcionarán individualmente tres ejercicios de laberintos para evaluar su capacidad de observación, una vez concluidos los trabajos se les felicitará por el aprendizaje obtenido y se les indicará la fecha de la próxima sesión de trabajo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una caja forrada. 2. Dibujos de granja. 3. Mascada para tapar los ojos. 4. Distintos materiales para la decoración de las tarjetas, ejemplo fomi semillas, colores etc. 5. Cuento de la granja 6. Hojas impresas con laberintos*. <p><small>*Retomado de Baqués, M. (2007). <i>Proyecto de activación de la inteligencia</i>. México:Sm. Pag. 10, 17, 34.</small></p>	60 minutos.

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<p style="font-size: 2em; font-weight: bold; text-align: center;">2</p>	<p>Favorecer la observación, la atención y la concentración.</p> <p>Este juego de rompecabezas mejorará agilidad, la lógica, el ingenio y las estrategias para relacionar las diferentes piezas, ya sea por sus formas o colores.</p>	<p>Se saludará a todos los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajarán dos actividades:</p> <p>En la primera se organizarán en parejas, se les proporcionará a todos los equipos el mismo rompecabezas; se dará el tiempo necesario para que lo resuelvan, el primer equipo que termine ganará tres puntos.</p> <p>La segunda denominada multiplicación de las figuras consistirá en que a cada alumno se le proporcionará una hoja que tiene impresa la letra E.</p> <p>Se solicitará al niño que observe atentamente y que recorte con tijeras a modo que le salgan cuatro figuras iguales.</p> <p>Cuando todos hayan concluido se realizará la reflexión para saber qué estrategia utilizaron o porque se les dificultó.</p>	<p>1. Hoja de trabajo*</p> <p>2. Tijeras</p> <p>3. Rompecabezas</p>	<p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<h1>4</h1>	<p>Desarrollar la habilidad de observar, combinaciones, reorganización y construcción de las piezas con el fin de propiciar la imaginación creadora y superar bloqueos preceptuales.</p> <p>Favorecer el reconocimiento de comparación.</p> <p>Estimular la capacidad de discriminación visual.</p>	<p>Se saludará a todos los niños y se les preguntará como han estado como se sienten el día de hoy.</p> <p>Posteriormente, se les indicará que tendrán dos actividades:</p> <p>En La primera denominada tangram, se trabajará en parejas y a cada una se le entregarán 7 piezas geométricas que pueden unirse de diversas formas para crear varias figuras. También se les proporcionará una hoja impresa con la silueta del conejo marcando sus partes y otra silueta donde no estarán marcadas las partes del pato. El equipo que termine primero de hacerlo con sus piezas ganará cuatro puntos, el segundo tres, y el tercero uno.</p> <p>En la segunda actividad se les entregara una hoja impresa en la cual aparecerán dos dibujos casi idénticos pero deberán encontrar las diferencias que hay entre ellos.</p> <p>Se hará la reflexión y se indicara el día de próxima sesión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tangram 2. Hojas impresas. *pág. 20, 28. 3. Colores, crayolas. <p>*Retomada de: Baqués, M. (2007). <i>Proyecto de activación de la inteligencia</i>. México: Sm</p>	<p>10 minutos</p> <p>20 minutos.</p> <p>20 minutos.</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
5	<p>Favorecer la comparación que puede realizarse entre dos o más personas, objetos, eventos o situaciones, entre la persona, objeto, evento o situación misma y el aprendizaje previo.</p> <p>Identificar diferencias y semejanzas.</p>	<p>Se saludará a todos los niños y se les indicará que trabajarán en dos actividades:</p> <p>Para iniciar se organizarán de manera ordenada y se les dará la instrucción de que se sienten en parejas viéndose frente a frente posteriormente un compañero le vendará los ojos a su pareja y le dará aprobar una fruta, después se hará a la inversa cada equipo probará dos frutas diferentes a los demás.</p> <p>Después que ambos hayan probado su fruta tendrán que adivinar de cual se trata, dibujarla y decorarla.</p> <p>Una vez terminada dicha actividad; en el pizarrón tendrán una cartulina de varias frutas, ellos tendrán que elegir otra diferente aparte de la que les toco y hacer una comparación de ambas y mencionar en que se parecen o de qué manera son diferentes.</p> <p>Se les proporcionará una hoja para que hagan la comparación de ambas frutas. En el lado izquierdo de la hoja anotarán diferencias y de lado derecho en que se parecen</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frutas 2. Colores. 3. Hoja impresa 4. Hoja 5. Fomi 6. Semillas 7. Gelatina 8. Hacer rín 	<p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>5 minutos.</p>

		<p>(semejanzas)</p> <p>En la segunda actividad se les dará una hoja impresa de un hombre y una mujer, tendrán que colorear su dibujo y escribir debajo de los dibujos las diferencias que tenemos entre hombres y mujeres la persona que tenga más características se ganara cuatro puntos.</p> <p>Cuando todos hayan concluido se realizará la reflexión.</p>		
--	--	--	--	--

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
6	<p>Favorecer la creatividad, para formar un animal imaginario.</p> <p>Favorecer la comparación en dos grupos donde se identifiquen características en común y diferencias.</p>	<p>Se saludará a los niños y se les indicará que el día de hoy tendrá que hacer dos actividades.</p> <p>En la primera actividad se formarán por parejas:</p> <p>Se indicará que en el pizarrón se les pegarán varios animales diferentes y cada equipo tendrá que hacer la creación de un animal nuevo utilizando las partes de los animales que estén en el pizarrón una vez que hayan creado y dibujado su animal se harán una serie de preguntas ¿Cómo se llama? ¿Que come? ¿En dónde vive?</p> <p>Posteriormente se pegarán todos los dibujos creados en el pizarrón para que observen en que se parecen y de qué manera son diferentes, el equipo 1 ara la comparación con el equipo tres, el dos con el cuatro, el cinco con el siete, el seis con el ocho.</p> <p>Una vez que hayan observado se les proporcionará otra hoja donde anotarán las comparaciones de dichos animales de lado izquierdo en que se parecen y del lado derecho las diferencias.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dibujos de Animales 2. Hojas blancas 3. Yurés 4. Hoja impresa * Pág. 26. 5. Lápiz <p>*Retomada de: Yuste, C., Errisúriz, M, Ruíz, L. (2004). <i>Pienso, programa integral de estimulación de la inteligencia</i>. México: Trillas.</p>	<p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p>

		En la segunda actividad se les proporcionará una hoja impresa en la cual tendrán que comparar dos dibujos y contestar tres preguntas ¿estos dibujos se parecen? ¿En qué? ¿Cómo los llamarás? ¿Qué diferencias tienen?		
--	--	---	--	--

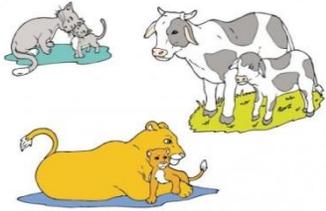
Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<p style="font-size: 2em; font-weight: bold; text-align: center;">7</p>	<p>Favorecer las relaciones que surgen del proceso de comparación, pueden expresar equivalencias, similitudes, o diferencias y se pueden utilizar expresiones como mayor que, igual que, menor que.</p> <p>Identificar abstracciones y establecer relación con las piezas.</p>	<p>Se saludará a los niños se les preguntará como están, se les dirá que del uno al diez cuál es su estado de ánimo el 10 es muy alegre, el 5 más o menos y el cero no están alegres.</p>	<p>1. Hoja impresa con el ejercicio. Peluquera *pág. 29.</p> <p>*Retomado de: Baqués, M. (2007). <i>Proyecto de activación de la inteligencia</i>. México: Sm</p>	<p>10 minutos</p>
		<p>Se les indicará que tendrán que hacer el día de hoy dos actividades y trabajarán individualmente.</p>	<p>Mayor, menor que o igual que. *pág. 18.</p> <p>*Retomado de: Yuste, C. (2005). <i>Progresint 21</i>. España: Cepe</p>	<p>20 minutos</p>
		<p>Se les proporcionará dos hojas impresas que tiene como instrucción que coloquen el signo que mejor corresponda a la relación entre cada par de figura mayor que, menor que o igual que.</p>	<p>2. Colores</p> <p>3. Crayones</p>	<p>20 minutos</p>
		<p>En la segunda actividad se les dará una hoja impresa en donde deberán relacionar objetos que tengan que ver con la peluquera. Se pedirá a los niños que den su comentario que se llevan de aprendizaje este día; y se indicara que día tendrán la próxima sesión.</p>		<p>10 minutos</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<p style="font-size: 48px; text-align: center;">8</p>	<p>Favorecer la capacidad del alumno en aprender a relacionar, a través del reconocimiento de las características entre dos objetos que tienen algo en común.</p>	<p>Se saludará a los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajarán dos actividades:</p> <p>En la primera se organizarán a los niños en parejas, y se les comentará que tendrán que buscar varios objetos escondidos en distintas partes del aula y que las coloquen en la mesa.</p> <p>Cuando los encuentren tendrán que observarlos muy bien para encontrar las parejas de objetos, que se relacionan por ejemplo: Anillo se relaciona con la mano.</p> <div style="text-align: center;">   </div>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dibujos impresos u objetos. 2. Masquen 3. Pizarrón 4. Hoja impresa *pág. 36 5. Colores. <p>*Retomado de: Baqués, M. (2007). <i>Proyecto de activación de la inteligencia</i>. México: Sm</p>	<p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos.</p>

		<p>Se indicará a los equipos que ganaron dos puntos por cada par de tarjetas correctas.</p> <p>Se contarán la cantidad de puntos que tiene cada equipo y se otorgara un premio a cada uno de los tres primeros lugares.</p> <p>En la segunda actividad se le proporcionara a cada alumno una hoja impresa en lo cual tienen que colorear el dibujo de cada hilera que no tenga relación con los otros objetos.</p> <p>Al concluir la actividad se preguntará a los niños sobre cómo se sintieron y se comentarán ciertas estrategias para facilitar su capacidad de relacionar objetos.</p>		
--	--	---	--	--

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
9	<p>Favorecer la capacidad del alumno en relacionar, a través del reconocimiento de las características de distintas profesiones y algunas de las herramientas utilizadas para trabajar.</p>	<p>Se saludará a los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajarán dos actividades:</p> <p>En la primera se organizarán en parejas, a cada pareja se le da una caja con dibujos que tienen profesiones, y objetos que se utilizan en ellas.</p> <p>Se indicará que observen y colorean los dibujos; y utilicen materiales para decorarlos.</p> <p>Posteriormente, tendrán que pegarlos en una cartulina los pares de dibujos que se relacionan entre sí. Por Ejemplo: el medico con el estetoscopio.</p> <div data-bbox="821 865 1115 1049" data-label="Image"> </div> <p>Se indicará a los equipos que ganarán dos puntos por cada par de tarjetas correctas.</p> <p>Se contarán la cantidad de puntos que tiene cada equipo y se otorgará un premio a cada uno de los tres primeros lugares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caja. 2. Dibujos de oficios, profesiones. 3. Colores 4. Cartulina. 5. hoja impresa *pág. 74 <p>*Retomado de: Baqués, M. (2007). <i>Proyecto de activación de la inteligencia</i>. México: Sm</p>	<p>10 minutos</p> <p>30 minutos.</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos.</p>

		<p>La segunda actividad será individual se les entregará una hoja impresa en donde deberán tachar el dibujo de cada hilera que no tenga relación con los otros.</p> <p>Al concluir la actividad se preguntará a los niños sobre cómo se sintieron y se comentarán ciertas estrategias para facilitar su capacidad de relacionar objetos.</p>		
--	--	--	--	--

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<h1 style="font-size: 48px; margin: 0;">10</h1>	<p>Favorecer la capacidad de relacionar en el alumno a través del reconocimiento de dos grupos en donde se identifiquen diferencias y características en común.</p>	<p>Se saludará a todos los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajarán dos actividades:</p> <p>En la primera se organizarán por parejas, se les preguntará si conocen cuales son los animales vivíparos y ovíparos. En el pizarrón la moderadora anotara las ideas.</p> <p>Ejemplo: Vivíparos:</p>  <p>Ovíparos:</p>  <p>Se explicaran las características de dichos animales. Se indicará a los alumnos que en el papel bond dibujen los</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gris 2. Plumones 3. Imágenes. 4. Papel bond. 5. Hoja impresa *pág. 30 6. Lápiz <p>*Retomado de: Yuste, C., Errisúriz, M, Ruíz, L. (2004). <i>Pienso programa integral de estimulación de la inteligencia</i>. México: Trillas.</p>	<p>10 minutos.</p> <p>30 minutos.</p>

		<p>animales vivíparos y ovíparos y que los relacionen con los alimentos que consumen. Se indicará a los equipos que ganaran dos puntos por cada par de tarjetas correctas. Se contarán la cantidad de puntos que tiene cada equipo y se otorgara un premio a cada uno de los tres primeros lugares.</p> <p>La segunda actividad será individual se les entregará una hoja impresa en donde deberán clasificar dibujos en tres grupos e identificar una característica que los represente. Deberán escribir el nombre del grupo al que pertenece y el de cada elemento. Cuando hayan concluido se realizara la reflexión para saber si fue complicado o fácil; y se indicara que día tendrán la próxima sesión.</p>		<p>10 minutos.</p> <p>10 minutos.</p>
--	--	--	--	---------------------------------------

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<h1>11</h1>	<p>Favorecer la capacidad del alumno, a través del reconocimiento de clasificar en diferentes categorías, dependiendo las características de cada figura geométrica.</p>	<p>Se saludará a todos los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajarán dos actividades:</p> <p>En la primera se organizarán por parejas, se les proporcionará una mascada; se indicará que por turnos se taparan los ojos con la mascada y cada integrante del equipo pasara hacer el ejercicio, el primer niño que tenga vendado los ojos se le proporcionara una cajita en donde dentro de la caja habrá figuras geométricas y por medio del tacto descubrirá si es un círculo, cuadrado o de que figura geométrica se trata etc.</p> <p>Posteriormente al otro integrante del equipo se le vendaran los ojos con una mascada y se le dará una caja en donde dentro de la caja a parecerán objetos relacionados con los objetos geométricos es decir una pelota hace referencia a un círculo un ropero a un cuadrado etc. Una vez que los dos integrantes de los equipos hayan pasado aran la clasificación de los objetos.</p> <p>El equipo que lo haga bien tendrá 2 puntos el equipo que tenga un</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mascada 2. Cajas 3. Figuras geométricas 4. Hoja impresa *pág. 29 <p>*Retomado de: Yuste, C., Errisúriz, M, Ruíz, L. (2004). <i>Pienso programa integral de estimulación de la inteligencia</i>. México: Trillas.</p>	<p>10 minutos.</p> <p>30 minutos.</p> <p>20 minutos.</p> <p>10 minutos.</p>

		<p>error no obtendrá ningún punto. La segunda actividad será individual se les entregará una hoja impresa en donde deberán clasificar figuras geométricas de acuerdo con las variables de color y forma. Y deberán escribir el nombre de los subgrupos que se forman. Dibuja las figuras en los recuadros correspondientes.</p> <p>Cuando todos hayan concluido se realizará la reflexión para saber si fue complicado o fácil; y se indicara que día tendrán la próxima sesión.</p>		
--	--	--	--	--

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<p style="font-size: 48pt; text-align: center;">12</p>	<p>Favorecer la capacidad del alumno, a través, del reconocimiento de clasificar objetos que tienen algo en común.</p>	<p>Se saludará a todos los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajarán dos actividades:</p> <p>En la primera se organizarán por parejas, se les proporcionará, varias cosas para que hagan una clasificación de ellas como recortes en una bolsa con papelitos que tengan verduras, frutas, y objetos etc. En varias bolsitas arán la clasificación de dichos materiales.</p> <p>El primer equipo que haga bien la clasificación ganara tres puntos el segundo dos y el tercero uno.</p> <p>La segunda actividad será individual se les entregará una hoja impresa en donde deberán clasificar dibujos en tres grupos e identificar una característica que los represente, y deberán escribir el nombre del grupo y de cada elemento.</p> <p>Cuando todos hayan concluido se realizara la reflexión y se indicara que día tendrán la próxima sesión</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recortes o biografías de: 2. Frutas. 3. Verduras 4. Objetos. 5. Hoja impresa *pág. 31 <p>Retomado de: Yuste, C., Errisúriz, M, Ruíz, L. (2004). <i>Pienso programa integral de estimulación de la inteligencia</i>. México: Trillas.</p>	<p>10 minutos.</p> <p>20 minutos</p> <p>20 minutos.</p> <p>10 minutos.</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<p style="font-size: 48pt; text-align: center;">13</p>	<p>Favorecer la capacidad del alumno, a través del reconocimiento de clasificar por categorías que números son pares y cuales son impares.</p>	<p>Se saludará a todos los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajarán dos actividades:</p> <p>En la primera se organizarán por parejas, se les proporcionara, una bolsa con números de fomi del uno al cien, ellos deberán clasificar en una cartulina cuales son números pares y cuales impares, el equipo que termine primero y bien ganaran cuatro puntos el segundo dos y el tercero uno.</p> <p>La segunda actividad será individual se les entregará una hoja impresa en donde deberán observar y contestar ¿Qué dibujo de la derecha se relaciona más con los dos que aparecen en los recuadros de la izquierda?</p> <p>Cuando todos hayan concluido se realizara la reflexión para saber si fue complicado o fácil; y se indicara que día tendrán la próxima sesión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cartulina. 2. Números de fomi. 3. Hoja impresa *pág. 45. 4. Lápiz <p>*Retomado de: Yuste, C., Errisúriz, M, Ruíz, L. (2004). <i>Pienso programa integral de estimulación de la inteligencia</i>. México: Trillas.</p>	<p>10 minutos.</p> <p>30 minutos.</p> <p>10 minutos.</p> <p>10 minutos</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<p style="font-size: 48pt; text-align: center;">14</p>	<p>Favorecer la capacidad del alumno en describir como son ciertas personas, lugares, objetos, desarrollar hábitos de trabajo individual, así como actitudes de iniciativa personal curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.</p>	<p>Se saludará a todos los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajará una actividad y será de forma individual:</p> <p>Se les proporcionará, una calceta a las niñas y un calcetín a los niños o una bolsita de papel con ellos harán un títere de la forma que ellos quieran, en una mesa se pondrán materiales que pueden utilizar cada uno de ellos, tendrá que ser muy creativo, una vez terminado el títere se les proporcionará una hoja blanca para que en ella describan cómo se llama su títere, cómo es que cualidades tienen y que defectos tiene en fin harán una descripción de su títere.</p> <p>Cuando todos hayan concluido se realizara la reflexión para saber si fue complicado o fácil; y se indicara que día tendrán la próxima sesión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plumones 2. Fomi 3. Estambre 4. Calcetines 5. Ojitos 6. Boquitas 7. Algodón 8. Hojas de color 9. Semillas 10. Hoja blanca 11. Plumas 12. Lápices 	<p>10 minutos</p> <p>40 minutos</p> <p>10 minutos</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<p style="font-size: 48pt; text-align: center;">15</p>	<p>Identificar las características propias del animal de interés para poder hacer una descripción Desarrollar las Características de la descripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede ser real, imaginada o sentida. • Puede referir al mundo interno (sentimientos) o al mundo externo (cualidades físicas de una persona). • Se centra en personas, animales, objetos, paisajes o escenas. • Manifiesta sensaciones y sentimientos. • Asocia la realidad con la emoción del autor. • Observa detalladamente las cualidades y propiedades del objeto. 	<p>Se saludará a todos los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajará una actividad y será de forma individual:</p> <p>Sé les proporcionará un antifaz de un animal de interés en el cual tendrán que adornarlo como ellos quieran, en una mesa se les pondrán varios materiales para que puedan a adornar su antifaz, una vez que hayan terminado, se lo pondrán y pasaran al frente para describir su antifaz de animal.</p> <p>Cuando todos hayan concluido se realizará la reflexión para saber si fue complicado o fácil; y se indicara que día tendrán la próxima sesión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antifaz de animales 2. Colores 1. Diamantina 2. Gelatina 3. Semillas 4. Fomi 5. Plumones 6. Resorte 	<p>10 minutos.</p> <p>40 minutos.</p> <p>10 minutos.</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Materiales	Tiempo
<p style="font-size: 48pt; text-align: center;">16</p>	<p>Favorecer las características de una persona.</p> <p>Identificar el objetivo de las preguntas para hacer una descripción adecuada en cuestión. Es tratar de responder preguntas como las siguientes: ¿qué voy a describir? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Para qué?, etc.</p>	<p>Se saludará a todos los niños y se les comentará que el día de hoy se trabajará una actividad y será de forma individual:</p> <p>Sé les proporcionará a cada niño un dibujo de un paisaje en forma de rompecabezas, desorganizado los niños deberán armar el rompecabezas una vez armado el rompecabezas se les dará una hoja blanca y harán una descripción de su paisaje.</p> <p>Cuando todos hayan concluido se realizara la reflexión para saber si fue complicado o fácil; y se indicara que día tendrán la próxima sesión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rompecabezas de paisajes. 2. Hoja blanca 3. Lápiz 4. Plumas. 	<p>10 minutos</p> <p>40 minutos</p> <p>10 minutos.</p>