



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AVENIDA DE  
MEXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**PSICOLOGÍA**

**EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER  
APTITUDES SOBRESALIENTES, CREATIVIDAD  
Y VALORES EN ALUMNOS DE PRIMARIA**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
ANA KAREN GARCÍA CHÁVEZ

**UNAM-PAPIIT IN304713**

**JURADO DE EXAMEN**

**DIRECTORA: DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ**  
**COMITÉ: LIC. PATRICIA JOSEFINA VILLEGAS ZAVALA**  
**LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ**  
**DRA. BLANCA INÉS VARGAS NÚÑEZ**  
**DRA. ELIZABETH ÁLVAREZ RAMÍREZ**



**MÉXICO, D.F.**

**OCTUBRE 2015**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **DEDICATORIA**

A mis hermanas  
Andrea, Daniela y Ashley; por ser los pilares  
que me motivan a ser mejor cada día.

## AGRADECIMIENTOS ACADÉMICOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser mi *alma mater*, permitirme representarla académicamente y convertirse en mi segundo hogar.

A la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, por brindarme los conocimientos necesarios para desempeñarme profesionalmente, cumplir mis proyectos y alcanzar mis metas.

Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez, mi directora de tesis, por el apoyo, confianza y enseñanza brindados para la realización del servicio social y el programa de atención a niños, que culminó en la elaboración de este trabajo.

Dra. Blanca Chávez Soto, por sus consejos, dedicación, motivación y ayuda en este proyecto, congresos y trabajos realizados.

Mtra. Patricia Villegas Zavala, gracias por introducirme a la investigación y ser un gran apoyo académico que impulsa a los alumnos a dar lo mejor de sí en todo momento.

A los Profesores de la carrera de Psicología que me enseñaron a amar esta profesión, especialmente a los que marcaron mi formación académica: Eduardo Contreras, Miriam Silva Roa y Rocío Díaz.

Al proyecto UNAM-PAPIIT IN304713, por el apoyo para el desarrollo y conclusión de ésta investigación.

## AGRADECIMIENTOS PERSONALES

Jacqueline, por apoyarme incondicionalmente en cada una de las etapas que he vivido, por ser esa mujer maravillosa que en los momentos difíciles siempre se mantuvo firme y a pesar de las adversidades supo guiarnos para hacer de nosotras mujeres fuertes, por ese amor infinito que tienes para mí y mis hermanas, gracias por todo. ¡Te amo Mamá!

Andrés, por el apoyo que me has brindado, por ser mi héroe, mi gran protector y una de las razones por las cuales luchar día a día, gracias por enseñarme a trabajar y esforzarme por lo que quiero, por las risas compartidas y el amor que me brindas de esa manera que sólo tú sabes demostrar. ¡Te amo Papá!

A mis hermanas, Andrea, por ser mi amiga, consejera, defensora, y sobre todo por ser esa persona tan ejemplar que me ha demostrado que el esfuerzo y la constancia son el primer paso hacia el éxito; “Orz” gracias por ser esa estupenda persona que siempre está ahí. Daniela, por ser mi soul sister, mi compañera de locuras, mi confidente, por escucharme en todo momento y conocerme tan bien, “Puerco” gracias por ser simplemente tú. Ashley, mi pequeña “Pig”, gracias por ser el motor más grande que existe, por demostrarme que a pesar de todos los miedos hay que salir adelante, por ese amor que irradias a todas las personas que te conocen, por esos momentos de carcajadas y esa creatividad que te hace tan única y extraordinaria, por abrazarme en todo momento y por ser mi bebé. Niñas, gracias por su gran amor, por soportarme en todo momento y por ser ese aliciente en mi vida.

Francisco, gracias por dejarme crecer a tu lado, ser mi compañero de exigencias académicas, por creer en mí, estar conmigo en los buenos y malos momentos, ser esa persona que me alienta cuándo tengo dudas, por tener siempre la paciencia para escucharme y corregirme, gracias por dejarme compartir contigo alegrías y tristezas, pero sobre todo gracias por ser una parte tan importante en mi vida. ¡¡Te Amo Paco!!

Giselle y Mike, Gracias por ser ese gran apoyo, esa guía y ese importante ejemplo que me ha impulsado a luchar para obtener lo que me propongo, por demostrarme que la constancia y el esfuerzo siempre nos traen un buen resultado, gracias por ser mis segundos padres y brindarnos ese gran cariño incondicional. Antonia, infinitas gracias por apoyarme, consolarme y quererme tanto, por enseñarme que no existen barreras que me impidan crecer y creer en mí misma. ¡Te amo!

Gracias a toda mi familia por compartir conmigo tantas cosas y hacerme la persona que soy hasta ahora, gracias a mis hermanos Nancy, Paty, Chava, Uriel e Itzel y a mis primos Paquito, Vanesa, Diana ya que sin ustedes mi vida no estaría completa.

A los alumnos, padres de familia, profesores y directivos de la escuela primaria "Manuel C. Tello", que de no ser por su apoyo, cooperación y constancia no se hubiera logrado éste trabajo.

A la pandilla, Mona, Chano, Julio, Claudia, Pepe, Violeta, Eder, Chucho, Mario y Javier, por haber hecho de mis últimos semestres los más interesantes y divertidos, por enseñarme que los amigos son la mejor familia que podemos escoger.

Al Club de la sonrisa, Anahí, Sofía, Karina y Xavi-mix, gracias por ser los primeros amigos que hice durante la carrera, por enseñarme que todos estamos un poco locos, por demostrarme que a pesar de todas las dificultades que podemos enfrentar debemos tener algo de felicidad que nos impulse a seguir y ser mejores.

<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
<b>Resumen</b>	<b>10</b>
<b>Abstract</b>	<b>11</b>
<b>Introducción</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 1. Educación especial y atención del sobresaliente</b>	<b>15</b>
<b>Políticas educativas relacionadas con la atención de los niños sobresalientes</b>	<b>21</b>
Políticas internacionales.	21
Políticas y programas nacionales.	25
<b>Caracterización del niño sobresaliente</b>	<b>29</b>
<b>Capítulo 2. Modelos Teóricos</b>	<b>37</b>
<b>Modelos orientados a lo innato e influencia genética</b>	<b>37</b>
<b>Modelos orientados a elementos cognitivos</b>	<b>40</b>
<b>Modelos orientados a elementos socioculturales y psicosociales</b>	<b>43</b>
<b>Modelos orientados al logro y rendimiento</b>	<b>47</b>
<b>Identificación y atención del alumno sobresaliente</b>	<b>51</b>
<b>Estrategias educativas para la atención del alumno sobresaliente</b>	<b>53</b>
Aceleración.	53
Agrupamiento.	54
Enriquecimiento.	55
<b>Creatividad</b>	<b>59</b>
<b>Capítulo 3. El juego educativo como estrategia para favorecer la creatividad y valores</b>	<b>63</b>
<b>El juego cómo estrategia de aprendizaje</b>	<b>65</b>
Enriquecimiento de la creatividad a través del juego.	70
<b>Juego y Valores</b>	<b>72</b>
Valores en la educación.	73
Valores Morales en niños.	75
<b>Estudios sobre programas de juego y la creatividad</b>	<b>76</b>
<b>Método</b>	<b>80</b>
<b>Planteamiento del problema</b>	<b>80</b>
<b>Objetivo general</b>	<b>80</b>
<b>Contexto</b>	<b>80</b>
<b>Diseño del estudio</b>	<b>81</b>
<b>Etapa I. Identificación de los alumnos con potencial sobresaliente</b>	<b>82</b>
<b>Objetivo particular</b>	<b>82</b>
<b>Escenario</b>	<b>82</b>

<b>Participantes</b>	<b>83</b>
<b>Herramientas</b>	<b>83</b>
<b>Procedimiento</b>	<b>85</b>
<b>Resultados de Identificación</b>	<b>87</b>
<b>Muestra total</b>	<b>87</b>
<b>Etapa II. Diseño e instrumentación del programa de enriquecimiento de la creatividad y valores</b>	<b>91</b>
<b>Objetivo</b>	<b>91</b>
<b>Escenario</b>	<b>91</b>
<b>Participantes</b>	<b>91</b>
<b>Herramientas</b>	<b>91</b>
<b>Resultados del Programa</b>	<b>94</b>
<b>Etapa III. Identificación de los efectos del programa en los participantes</b>	<b>97</b>
<b>Objetivo</b>	<b>97</b>
<b>Participantes</b>	<b>97</b>
<b>Herramientas</b>	<b>97</b>
<b>Procedimiento</b>	<b>97</b>
<b>Resultados de los instrumentos aplicado en el pre-test y post-test</b>	<b>98</b>
<b>Discusión y Conclusiones</b>	<b>108</b>
<b>Referencias</b>	<b>114</b>
<b>Apéndice</b>	<b>127</b>



## Lista de Tablas y Figuras

<b>Tablas</b>	<b>Pág.</b>
Tabla 1 Guía de Winner de diferenciación entre niños sobresalientes y niños brillantes.	31
Tabla 2 Características positivas y dificultades de los sobresalientes propuesta por Martinson.	33
Tabla 3 Perfil de alumnos sobresalientes	34
Tabla 4 Cantidad de alumnos que participaron por grado escolar	83
Tabla 5 Puntuaciones medias y percentil 75 de los instrumentos aplicados	87
Tabla 6 Niños que cumplen con criterios de aptitudes sobresalientes	89
Tabla 7 Puntajes compuestos obtenidos por los alumnos identificados como sobresalientes en las áreas que evalúa WISC-IV	89
Tabla 8 Puntuaciones obtenidas por los alumnos identificados como sobresalientes en la escala de inteligencia WISC IV	90
Tabla 9 Características a desarrollar de acuerdo al perfil de los niños seleccionados	91
Tabla 10 Puntuaciones obtenidas por cada alumna en creatividad verbal en relación a los bloques	95
Tabla 11 Puntuaciones de los alumnos obtenidas en la Escala de Compromiso con la Tarea	99
Tabla 12 Puntuaciones por alumno de la Prueba de Autoconcepto Académico	100
Tabla 13 Puntuaciones de los alumnos obtenidas en la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance	101
Tabla 14 Puntuaciones de los alumnos en el Test de Matrices Progresivas Raven	103
Tabla 15 Puntuaciones pre-test-post-test por alumno de los Índices del WISC-IV y C.I.	107
<b>Figuras</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1. Población de niños con aptitudes sobresalientes identificados y atendidos	28
Figura 2. Modelo de las Inteligencias Múltiples Gardner (1999)	39
Figura 3. La estrella de la Superdotación propuesta por Tannenbaum (1986)	44
Figura 4. Modelo propuesto por K. Heller y E. Hany (1994)	45
Figura 5. Modelo de Francois Gagñe (1991)	47
Figura 6. Modelo Tríadico de la Superdotación Mönks	49
Figura 7. Modelo tríadico de Renzulli	50
Figura 8. Delegación Iztapalapa	81
Figura 9. Croquis de la Primaria Manuel C. Tello	82
Figura 10. Distribución de la cantidad de alumnos que se agrupan de acuerdo a los percentiles	87
Figura 11. Distribución de niños seleccionados con aptitudes sobresalientes	88
Figura 12. Actividades realizadas en el programa de enriquecimiento creativo	92
Figura 13. Medias de creatividad obtenidas en los bloques del programa	94

	<b>Pág.</b>
Figura 14. Puntuaciones medias obtenidas en los indicadores de creatividad	95
Figura 15. Dibujos elaborados en el bloque I por los alumnos durante el programa	96
Figura 16. Dibujos elaborados durante las actividades del bloque II	96
Figura 17. Puntuaciones medias de la Prueba Compromiso con la Tarea	98
Figura 18. Puntuaciones medias de la Prueba de Autoconcepto Académico	99
Figura 19. Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance	100
Figura 20. Dibujos pre-test y post-test de la primer actividad	102
Figura 21. Ejemplos de la actividad dos del Test de pensamiento creativo	102
Figura 22. Puntuaciones medias del Test de Matrices Progresivas Raven	103
Figura 23. Puntuaciones medias del C.I. Prueba WISC-IV	104
Figura 24. Puntuaciones medias de Índices WISC-IV	104
Figura 25. Puntuaciones medias de subescalas del Índice de Comprensión Verbal	105
Figura 26. Puntuaciones medias de subescalas del Índice de Razonamiento Perceptual	105
Figura 27. Puntuaciones medias de subescalas del Índice de Memoria de Trabajo	106
Figura 28. Puntuaciones medias de subescalas del índice de Velocidad de Procesamiento	106

## Resumen

El propósito del presente estudio fue instrumentar un programa de juego para enriquecer la creatividad y valores en niños con aptitud sobresaliente. Se utilizó un diseño cuasi experimental. Se trabajó en dos etapas: la primera consistió en la identificación de los alumnos, donde participaron 154 estudiantes quienes contestaron los siguientes instrumentos; Test de Matrices Progresiva Raven Forma Coloreada, Prueba de Pensamiento Creativo, Escala de Compromiso con la Tarea y Prueba de Autoconcepto Académico. Se identificaron 10 alumnos y se les aplicó WISC IV. En la segunda etapa se instrumentó un programa de enriquecimiento creativo que consistió en 14 sesiones para favorecer los indicadores propuestos por Torrance. La hipótesis a comprobar fue que la instrumentación de un programa de actividades de juego enriquecerá la creatividad en alumnos con aptitud sobresaliente. La prueba no paramétrica de Wilcoxon, indicó incrementos significativos en la creatividad. En relación con los valores se logró un incremento en las conductas sociales. Se compararon los resultados obtenidos en el pre-test con los del post-test y se observaron incrementos significativos en el C.I. lo que sugirió que el programa favoreció la capacidad intelectual, comprensión verbal, coordinación visomotora, velocidad de procesamiento y memoria de trabajo. Por lo tanto se confirmó la hipótesis planteada y se concluyó que es importante instrumentar programas de enriquecimiento para favorecer la aptitud sobresaliente de los alumnos.

**Palabras clave:** Educación especial, Aptitudes Sobresalientes, Creatividad, Juego y Valores

### Abstract

The purpose of this study was to implement a game program to enrich creativity and values in students with outstanding skills of fourth and fifth grade. We used a quasi-experimental design. The research was organized in two stages: first involved the identification of the kids, in which participated 154 students who answered the following instruments; Progressive Matrices Test Form Raven colored, test of creative thinking, scale of commitment to the Task and Test academic self-concept. As a result 10 students to whom were applied the WISC IV. In the second stage is an instrument of creative enrichment program that consisted of 14 sessions to promote the indicators proposed by Torrance. To check the hypothesis was that the implementation of a program of play activities will enrich the creativity in students with outstanding skills. The non-parametric Wilcoxon signed rank test, indicated significant increases in creativity. In relation to the values achieved an increase in social behavior. The results obtained were compared to the pre-test with the post-test and significant increases were observed in the C. I. what suggested that the program supported the intellectual capacity, verbal comprehension, coordination subscale, processing speed and working memory. Therefore it was confirmed the hypothesis and concluded that it is important to implement enrichment programs to promote the outstanding aptitude of the students.

**Key Words:** Special education, outstanding skills, creativity, game & values.

El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación y esta tendrá que desarrollar armónicamente todas sus facultades y fomentará en los alumnos el amor a la Patria y el respeto a los derechos humanos. De la misma forma el Estado avalará su calidad, de manera que los materiales y métodos educativos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes (Secretaría de Gobernación, 2014). En este sentido se establecen políticas educativas para responder a las necesidades de todos los alumnos con el fin de promover la igualdad de oportunidades y permitir que desarrollen sus potencialidades.

Es así que los sistemas educativos han sido un instrumento para favorecer el progreso personal y social, por lo que deben prepararse para brindar una atención adecuada a la mayoría, ya que siempre habrá alumnos con necesidades especiales, incluidos aquellos que tienen potencial sobresaliente quienes requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades, por su propio beneficio y el de la sociedad. Aún así, la educación ha sufrido a causa de la política económica, por los recortes al presupuesto público y al favorecer el crecimiento del sistema privado, lo que provoca que las instituciones no cuenten con las herramientas necesarias para la adecuada identificación de esta población.

De acuerdo con Renzulli (1986) los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos que poseen habilidades intelectuales por encima de la media, un alto compromiso con la tarea y creatividad elevada, por lo tanto son considerados como “la excepción a la regla”. La Secretaría de Educación Pública (2006), considera que un alumno sobresaliente es aquel capaz de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenece, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Estos estudiantes al presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales, y satisfacer necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad.

De la misma forma Zavala (2004), menciona que son niños capaces de resaltar de manera superior en uno o varios campos valiosos del comportamiento humano. Es una expresión que implica diferentes formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes, tales como los talentos simples, los talentos complejos, los niños precoces, los genios y los superdotados, entre otros. En México, la atención educativa de estos alumnos en escuelas públicas ha pasado por distintos momentos que reflejan el interés por dar respuesta a esta necesidad; sin embargo, su énfasis ha sido irregular y hasta la fecha, es una condición insuficientemente reconocida. Al respecto, autores como Patton (1991), Gargiulo (2003) y Renzulli (2000), han indicado que el número de alumnos sobresalientes, de acuerdo con los diferentes criterios que se establecen en cada país representan entre el 3% y 16% de la población escolar. Investigaciones realizadas por Zacatelco y Acle (2009) han reportado una prevalencia entre 6% y 7% en la población estudiada.

En la década de los 80 comienza el interés hacia los alumnos con aptitud sobresaliente con base en los resultados de la estandarización de la escala Wechsler de inteligencia (WISC-RM) para alumnos de nivel primaria en el Distrito Federal, la cual permitió identificar aquellos que presentaban un coeficiente intelectual igual o superior a 130, a lo largo de este tiempo se diseñaron y validaron instrumentos con el fin de detectar a esta población, sin embargo es hasta el año 2007 que se emitió una Propuesta Nacional con el fin de impulsar el desarrollo de sus potencialidades para de ofrecerles diversas oportunidades educativas a partir de las necesidades que presentan, y en consecuencia incrementar su logro educativo, por lo que en el año 2009 se desarrolló el programa llamado Niño Talento que brinda sus servicios a los estudiantes que presentan calificaciones de 9 y 10, y es llevado a cabo en algunos Centros de Atención al Talento y centros de Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Aunque este programa intenta proporcionar apoyo necesario, al considerar como requisitos solamente la calificación resulta restrictivo y limitante, pues de acuerdo con diversas investigaciones la habilidad intelectual es sólo una de varias características que identifican a esta población (SEP, 2006; Chávez, 2009).

Por otra parte resulta importante brindar atención a esta población, debido a que son diferentes en comparación a sus pares (Davis, Rimm & Siegle, 2010). Es por esto que surge la necesidad de crear alternativas para su identificación y atención educativa. Algunos autores como Garaigordobil (2002); Prieto, López, Renzulli y Castejón (2002) han analizado el efecto que tienen los programas de enriquecimiento educativo a través del juego en el desarrollo cognitivo y creativo. Es primordial resaltar que el juego educativo tiene un importante papel en el enriquecimiento de la creatividad, los valores y así mismo favorece la capacidad del sobresaliente, ya que se fomenta la curiosidad, imaginación y el desarrollo de habilidades cognitivas al utilizar diversos recursos y herramientas didácticas novedosas.

De esta manera el propósito de esta investigación fue instrumentar un programa de enriquecimiento a través del juego para favorecer la creatividad y los valores en niños con aptitudes sobresalientes de una escuela primaria ubicada en una zona urbano-marginal del Distrito Federal.

El estudio está integrado por tres etapas; la primera tuvo como objetivo particular la identificación de los alumnos con aptitud sobresaliente, lo que permitió identificar las características a partir de las cuales se diseñaron las actividades del programa, durante la segunda, se llevó a cabo la instrumentación del programa de enriquecimiento de la habilidad creativa y en la tercera se realizó la evaluación de los posibles efectos que generaron las sesiones de trabajo.

## 1. Educación especial y atención del sobresaliente

El término de educación especial empieza a ser utilizado de manera tradicional para nombrar a una educación diferente a la regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de acuerdo o comparación. La educación especial debe verse en función de las acciones, de la transformación, del cambio, de la reducción de la diferencia, de cómo podemos intervenir para que el contexto nos favorezca a todos (Mateos, 2008).

La inquietud por el estudio de la educación especial comienza desde los siglos X y IX a.C. en algunas culturas como la espartana se pensaba que las deficiencias físicas eran consecuencia de un castigo divino o signo de desgracias futuras y por esa razón practicaban el infanticidio, abandonándolos en una cueva cercana al monte Tajeto (Gutiérrez, 2004).

En el siglo XVI Fray Ponce de León se interesó en la educación de los niños sordomudos en el monasterio de Oña, en Burgos España. Posteriormente en 1620, Pablo Bonet publicó el libro Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a sordomudos. En el siglo XIX, Braille desarrolló un sistema de escritura para personas invidentes, después la educación orientada a la personas con algún tipo de discapacidad fue tutelada por instituciones religiosas (Álvarez y Soler, 1997; como se citó en Gutiérrez, 2004). En ese mismo siglo en Estados Unidos se utilizó el sistema educativo para integrar y socializar a los niños de culturas subordinadas. A finales del siglo XIX aparece una nueva concepción con respecto a la educación especial, la cual es fundamentada en las clasificaciones de los resultados a partir de los test psicométricos, una mayor eficacia en la enseñanza a grupos homogéneos, la organización escolar y la obligatoriedad de la educación para invidentes y sordos (Gutiérrez, 2004).

A partir de los años sesenta nace el movimiento de la integración escolar, en donde los individuos con discapacidades eran agrupados en escuelas segregadas a cargo de especialistas. Ésta surge con el objetivo de ayudar a las personas con dificultades para desarrollarse en los contextos comunes de la sociedad al igual que el resto de las personas,



proporcionándoles el apoyo que requieren para dar respuesta a sus necesidades específicas, para alcanzar una educación de calidad para todos y hacer efectivo el derecho de los niños con discapacidad a formarse con el resto de sus pares y asegurar que reciban una educación adecuada en donde aprendan lo máximo posible. Posteriormente surgen los principios de sectorización e individualización en donde los diferentes servicios que requieren las personas con discapacidad, sean brindados en donde viven y así ajustar la enseñanza a cada alumno para promover el máximo desarrollo de sus capacidades (Gutiérrez, 2004).

En 1978, Warnock realiza un informe, en el cual sugiere un cambio importante en la forma de concebir a la educación especial, en donde uno de sus logros más destacados es el hecho de que ya no se hable más de niños deficientes que deben recibir este tipo de educación, sino que comienza a pensarse en alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), es así que desde ese momento se evita el etiquetado de los alumnos y empieza a entenderse que la educación especial es el conjunto de medidas educativas, de recursos materiales y humanos, que deben ofrecerse a todos los alumnos para que estos alcancen los objetivos académicos y personales propuestos por los centros educativos (SEP, 2010).

Durante la declaración de Salamanca, aprobada en la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), se expresó la necesidad y urgencia de impartir enseñanza todos los niños, jóvenes y adultos con NEE dentro del sistema común de educación; que las escuelas deberían acoger a todos los niños de la comunidad independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual planteaba un reto importante para los sistemas educativos, los cuales tendrían que ser diseñados y aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características e integrarlos en una pedagogía centrada al niño y ser capaces de satisfacer esas necesidades.

En la actualidad la Secretaría de Educación Pública busca desarrollar una escuela inclusiva, en donde todos los niños y niñas de comunidades, independientemente de su origen social, cultural y sus características individuales, tengan acceso a la participación en las escuelas, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades, aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, para evitar toda forma de discriminación. Lo que implica una búsqueda interminable de nuevas y mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden; se refiere también a cómo aprender a vivir con y desde la diferencia. Una forma de hacerlo es a través de la implementación de programas que involucren a toda la comunidad a convivir, compartir, aprender y trabajar desde la diversidad. La educación especial es aquella destinada a alumnos con necesidades educativas especiales debidas a la sobredotación intelectual, impedimentos cognoscitivos, conductuales, físicos, sensoriales o síndromes que interfieran o limiten su desarrollo personal o el proceso de aprendizaje. De tal forma que ésta surge a partir de las diferencias que se presentan cuando comienza la etapa escolar, en donde se encuentran alumnos con variadas características individuales o grupales, que derivan de diversos factores sociales, culturales, económicos, geográficos, étnicos y religiosos y que también se originan de las distintas capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos (Gutiérrez & Maz, 2004).

Acle (1995) y Garrido (1994) señalaron que un individuo con necesidades educativas especiales es aquel que requiere un programa de educación particular, en el que se consideran las deficiencias, posibilidades, características individuales y el contexto en el que se desarrolla el niño. Cabe señalar que la mayoría requieren adecuaciones acordes con sus necesidades, lo que permite reconocer que los alumnos sobresalientes deben ser incluidos en programas de educación especial debido a que como mencionan Davis, Rimm y Siegle (2010) son diferentes en comparación a sus pares, ya que presentan niveles elevados en las habilidades académicas, intelectuales, creativas y motivacionales, por lo que es importante alejarse de la idea en la

que se argumenta que por sus características no requieren ningún tipo de atención.

El interés por el estudio de las capacidades y aptitudes sobresalientes se ha manifestado en diferentes épocas y culturas. A lo largo de la historia han existido hechos relevantes que son indicadores de la importancia del reconocimiento y atención de niños y jóvenes con altas capacidades (SEP, 2006 A). En la literatura contemporánea, se han usado indistintamente varios términos acerca de los que es ser sobresaliente, pues se les ha denominado cómo poseedores de talento, excelencia, excepcionalidad, genios, idiot savant, precoces o prodigios (Lorenzo, 2006).

Los chinos de la dinastía Tang (618-906) desarrollaron un sistema de evaluación mediante el cual se seleccionaba a niños con inteligencia elevada y que prometían ser más competitivos. Asimismo se aceptó el concepto de talentos múltiples, y se valoró la habilidad literaria, el liderazgo, la imaginación, la velocidad de lectura, la capacidad de memoria, el razonamiento y la sensibilidad perceptiva. Anticiparon los principios de la educación de niños con aptitudes sobresalientes, pues sostenían que debían educarse de acuerdo con sus habilidades. Los griegos enfatizaron el desarrollo de las habilidades individuales, en donde una de las principales metas de la educación era impartir conocimiento a los jóvenes y desenvolver su potencial latente y denominaron al intelecto cómo la capacidad humana para alcanzar la verdad teórica y moral, de tal forma que lo más competentes deberían aplicar su conocimiento para el desarrollo de la sociedad (SEP, 2006 C).

La edad Media fue un periodo crítico para la manifestación y atención de sujetos con características sobresalientes, pues en esta época predominó una cosmovisión teocéntrica apoyada por las ideas del clero. El desarrollo cultural y científico, el manifiesto en la pintura, la música y la arquitectura, fue inspirado solo por motivos religiosos, y estas capacidades se sostenían sobre la base de revelaciones espirituales. Por lo que en esta época la educación de personas con aptitudes sobresalientes no fue significativa, pero aun así la práctica de evaluación de méritos se sostuvo como una medida utilizable en el ámbito religioso.

En el renacimiento se reconoció y apreció a los sujetos talentosos, especialmente en el terreno de las bellas artes en el que eran denominados genios pues destacaban en la escritura, pintura, escultura, arquitectura, ingeniería y ciencia, quienes eran bien recibidos y apoyados por la corte, pues una ciudad era bien valorada en función de la cantidad de talleres y artistas, un ejemplo de ellos es Leonardo Da Vinci, quien fue famoso como escritor, pintor, escultor, arquitecto, ingeniero y científico.

El siglo XVIII, conocido como el Siglo de las Luces o de la Ilustración, dio paso a las ideas de Condorcet, hombre ilustrado y revolucionario, que propuso incluir la escolarización de todos los estudiantes talentosos en los programas de la instrucción pública, ofreciéndoles las oportunidades que antes tenían solo hijos de la clase social alta. Lo cual provocó entre los europeos un gran movimiento de desazón y crisis, pues filósofos, escritores y artistas sintieron la necesidad de cambiar el orden social, en donde dar educación a los alumnos sobresalientes significó formar a individuos de la patria aptos para servir mediante sus talentos heredados y dotar a la ciencia de hombres capaces de contribuir a su progreso (SEP, 2006 C).

El siglo XIX fue un periodo lleno de alternativas, en el que la sociedad sufrió numerosas transformaciones en diversos órdenes; se renovó la fe en las capacidades humanas para el desarrollo científico y tecnológico por medio de la aplicación sistemática del conocimiento, en donde se concibe al hombre como un ser que hace y desenvuelve la historia con la libertad suficiente para llevar su talento en cualquier dirección. Es en esta época donde se da el nacimiento y desarrollo de la psicología científica y se hacen las primeras contribuciones para la comprensión del hombre, en donde destacan Wundt y Fechner al expresar en términos cuantitativos y racionales diferentes fenómenos. A finales de ese siglo Galton refleja su preocupación por los aspectos hereditarios del genio, a través de su obra "Hereditary Genius" en el que se interesa por las bases hereditarias de la inteligencia y sus diferentes técnicas para medir las capacidades. Es hasta este momento cuando se elaboran pruebas sensorio-motrices y se diseñan de métodos para investigar las diferencias individuales en las capacidades y el talento, lo que provocó un

nuevo giro en estas cualidades, centrándolas sobre las capacidades observables a través de pruebas psicométricas.

A principios del siglo XX, Binet diseñó y publicó el primer Test de Inteligencia que medía la capacidad de juzgar, comprender y razonar, al mismo tiempo, Spearman describió las Teorías de los Factores sobre las capacidades mentales y para John Dewey la habilidad humana para razonar había evolucionado, por lo que para él la mente comprendía una facultad adaptable que consistía en guiar una acción inteligente en un mundo cambiante. El desarrollo de estos y otros instrumentos de medición de la inteligencia y habilidad humana dió como consecuencia que se enfocara a los alumnos sobresalientes desde la visión psicométrica de la psicología (SEP, 2006 C).

Es de esta forma que Terman (1925) concibió a los sujetos con altas capacidades con el término de superdotados, basándose en la concepción cualitativa, pues alguien sobresaliente era quien obtenía una puntuación superior a 130 en los test de inteligencia. Este concepto fue ampliamente difundido y duramente criticado, aunque aún es utilizado como método de identificación de varios programas de atención a niños y jóvenes superdotados.

Rubinstein (1973, como se citó en Lorenzo, 2006), hizo la distinción entre los alumnos con talento, cómo aquellos que sobresalen en el desempeño en un área específica y se mantienen en el marco de lo ya creado y genio, como aquellos que rompen con lo existente y realizan un aporte creativo que alcanza un reconocimiento de la comunidad científica, y depende en gran medida de las circunstancias socioculturales. Para Tannenbaum (1993) el genio es la extensión más avanzada de la superdotación, el talento y la creatividad, son individuos que transforman campos del saber, disciplinas e instituciones, que trazan nuevas direcciones, alteran prácticas y facilitan el surgimiento de una contribución revolucionaria.

Los alumnos con aptitud sobresaliente intelectual son aquellos que disponen de un conjunto de recursos cognitivos, verbales, numéricos, espaciales, figurativos, entre otros. Se caracterizan por obtener conclusiones atinadas frente a un conjunto de datos; pueden explicar sus procesos de aprendizaje y corregir sus errores; toman decisiones pertinentes y ajustadas a

sus posibilidades y utilizan lo aprendido previamente para aplicarlo a otros contextos (SEP, 2006 B).

### **Políticas educativas relacionadas con la atención de los niños sobresalientes**

En la década de los años 50 surge el interés por la identificación y educación de los individuos sobresalientes y se constituye como una categoría dentro de la Educación Especial. En el año de 1957 la Unión Soviética lanza el primer satélite al espacio, el percibir dicho acontecimiento como demostrativo de la supremacía rusa provocó que Estados Unidos se interesara en la atención del superdotado y que educadores, políticos y la opinión pública norteamericana se ocuparan del desarrollo del talento, principalmente en ciencia y tecnología. El interés por la educación sobresaliente desapareció y se volvió a retomar a mediados de los años 70s, cuando el gobierno de Estados Unidos legaliza su atención y las escuelas inician nuevos programas y servicios escolares para ellos. En los diferentes países ha habido épocas en las que el gobierno se interesa de manera momentánea en el financiamientos de distintos programas orientados a los superdotados y posteriormente se ha limitado el presupuesto destinado a su atención y tienden a desaparecer (Zacatelco, 2015).

#### **Políticas internacionales.**

En la última década se ha prestado mayor atención a los alumnos sobresalientes, lo que ha generado cambios educativos en diversos países, los cuales fueron llevados a cabo por el esfuerzo realizado por algunos gobiernos y organizaciones internacionales para elaborar y poner en práctica tanto políticas como estrategias para perfeccionar los servicios educativos (Tapia, 2011). Al respecto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la propia OCDE (PISA) y la Comisión Europea, han centrado su mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas como medio para mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos. La OCDE ha señalado que la globalización y la modernización han creado un mundo cada vez más diverso e interconectado, en el que los individuos necesitan dominar diferentes

tecnologías, información y enfrentar desafíos, por lo que requieren un mayor dominio de ciertas destrezas y conocimientos.

En el año de 1990 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas del Aprendizaje, en Jomtien (Tailandia), en donde se declaró que cada persona debería estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje, tales como la lectura, escritura, cálculo y la solución de problemas, además de los contenidos del currículo, que son los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que el ser humano pueda desarrollar plenamente sus capacidades y así mejorar su calidad de vida.

Esta educación para todos ha sido la base para un aprendizaje y desarrollo humano permanente, sobre el cual los países pueden construir nuevos niveles, tipos de educación y capacitación para las distintas características de las personas, en donde se exigió una renovación de los planes de estudio y los sistemas tradicionales de enseñanza. Demandó el universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, aumentar los servicios educativos de calidad y tomar las medidas coherentes para reducir la desigualdad y eliminar los estereotipos en torno a los sexos. De la misma forma se destacó la necesidad de desarrollar políticas de apoyo a los sectores social, cultural y económico para impartir de manera cabal la educación básica, en donde se proporcione un ambiente intelectual y científico (UNESCO, 1990).

Otro ejemplo se observó en 1994 durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad realizada en España, en donde se aprobó la *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción*, en la cual se señaló lo siguiente:

“reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas

Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos” (p.viii).

“El principio rector de esta declaración es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de su condición física, intelectual, emocional, lingüística u otras. Se debe acoger a niños discapacitados, bien dotados, a niños que viven en la calle, que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas... El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras” (UNESCO, 1994, p.6).

En el año 2000 durante el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (Senegal), en el cual se reunieron más de 1100 participantes de 164 países, en donde las sesiones plenarios, debates y presentaciones fueron dirigidas principalmente a los temas de: equidad y calidad, utilización eficaz de los recursos y el fomento de la educación para la democracia. En donde el marco de Acción de Dakar representó el compromiso de los gobiernos para alcanzar y apoyar los objetivos y finalidades de la Educación Para Todos (EPT). Se establecieron asociaciones en cada país con el apoyo y cooperación de organismos e instituciones regionales e internacionales, lo que reafirmó la propuesta hecha 10 años antes en Jomtien en la que se respalda que la educación es un derecho humano fundamental y tanto los niños, jóvenes y adultos tienen el derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas del aprendizaje, una educación orientada a explotar las capacidades y talentos de cada persona con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad, pues la educación es clave para el desarrollo sostenible de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones (Fiske, 2000).



Años después en la cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación llevada a cabo en Ginebra en 2008, se realizó el debate sobre “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, en el que se menciona que:

“La educación inclusiva es un proceso permanente con el objetivo de ofrecer una educación de calidad, que promueva culturas y entornos escolares adaptados al niño, que sean propicios para un aprendizaje efectivo que integren a todos los niños y niñas, que promuevan el rol activo y la participación de los propios educandos, sus familias y comunidades.

Es un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva”.

Al término de la reunión se reafirmó la importancia de la Educación inclusiva para reducir la pobreza, mejorar la salud, los ingresos y los medios de subsistencia, a pesar de la crisis económica mundial y se insistió que el financiamiento de la educación debía ser una prioridad. Se hizo un llamado a que los 153 Estados Miembros (Estados Unidos de América, Canadá, Bélgica, México, República Checa, República de Argentina, Venezuela, Brasil, entre otros) adoptaran éste enfoque, en la concepción de la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas, como un medio para acelerar el logro de los objetivos de la EPT para así contribuir a la construcción de sociedades más comprensivas.

Se llegó al acuerdo de que todos los miembros deberían formular políticas para proporcionar apoyo pedagógico a las distintas categorías de estudiantes, con el fin de facilitar su desarrollo, de la misma forma llevarían a cabo programas de atención y educación que promuevan la inclusión, así como detecciones e intervenciones precoces relacionadas con el desarrollo del niño, la formación de docentes a los que se les brinden las capacidades y materiales indispensables para enseñar a distintas poblaciones a satisfacer las necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos por

medio de métodos en los que se tomen en cuenta los puntos fuertes de cada estudiante.

De acuerdo con lo propuesto por la OCDE y la UNESCO en las diferentes reuniones realizadas resulta importante revisar las políticas a nivel nacional para conocer las diferentes propuestas de atención a niños sobresalientes que han sido llevadas a cabo en México.

### **Políticas y programas nacionales.**

En México en la década de los 80's comenzó el interés por el estudio de los individuos que manifiestan un nivel de inteligencia mayor al promedio o que tienen habilidades, talentos o facultades extraordinarias. En el año 1982 la Dirección General de Educación Especial (DGEE) articuló un conjunto de estrategias, propuestas y recursos para atender a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, se adaptaron y estandarizaron pruebas psicológicas, como la escala de inteligencia de Wechsler, con el objetivo de caracterizar dicha población en edad escolar a partir de la estandarización del WISC, para la identificación de estudiantes con inteligencia brillante, a quienes se les reconoce como personas que requieren de atención especial por su posibilidad de distinguirse por su creatividad, su capacidad para analizar, resolver y plantear nuevas alternativas de solución ante un problema.

En 1985 se desarrolló el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), el cual se fundamentó en el Modelo Trídico de Joseph Renzulli y posteriormente es enriquecido por el Modelo de Talentos Múltiples propuesto por Taylor (1915, como se citó en SEP, 2011), con el propósito de favorecer los talentos académicos relacionados con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y la comunicación, a partir de los intereses y necesidades del alumno.

En 1986, el Proyecto CAS se implementó en cuatro escuelas primarias del Distrito Federal y en la casa hogar para varones del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), en 1987 el servicio se extendió a 39 escuelas más y nueve entidades federativas. Posteriormente en 1990 la Secretaría de Educación Pública (SEP) sugirió que el modelo se implementara

en todas las entidades del país, sin embargo, no se logró por diversas razones, pues a pesar de que el proyecto tenía un buen sustento teórico, en la práctica enfrentó muchas fallas y problemas que lo llevaron al fracaso, como son:

- Falta de un reglamento
- Ausencia de un perfil definido de egreso
- Falta de evaluación y seguimiento
- Falta de formación de valores
- Reforma Educativa

Conjuntamente a las acciones encaminadas a la atención del niño con aptitudes sobresalientes, es necesario realizar modificaciones a la Ley General de Educación presentada en 1993, en el Capítulo IV del Proceso Educativo, precisa en su artículo 41 que:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientaciones a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación”(Ley General de Educación, 1993).

De esta manera la reforma educativa de la década de los noventa representó un cambio importante para el Proyecto CAS, a partir de las líneas de acción trazadas por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, pues éstas se ubicaron en la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la

revaloración de la función magisterial, también se impulsó el planteamiento de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, bajo el principio del respeto al derecho de los menores en la primaria, satisfaciendo sus necesidades básicas del aprendizaje. De esta forma las unidades CAS dejaron de operar y la DGEE creó las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las cuales prestan sus servicios dentro de las instalaciones de educación básica (SEP, 2011).

A partir de la segunda mitad de la década de los noventa, la atención a niños con aptitudes sobresalientes se dio solo en algunas USAER de manera individualizada, sin llevarse a cabo la documentación ni seguimiento, por lo que el Proyecto CAS llegó a su fin, a partir de ese momento surgieron una diversidad de propuestas para la atención de esta población, principalmente por la SEP, Secretarías de Educación Estatales e Iniciativa Privada (SEP, 2011).

En 1997 la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) convocaron la “Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad”. En donde se estableció que la acreditación y certificación de los alumnos, tanto en servicio escolarizado como en escuelas de educación especial fueran los mismos; es decir, que estos servicios lleguen a comunidades y poblaciones de rezago social y que los centros educativos deberán contar con un proyecto escolar que considere la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (SEP, 2002).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE) se señaló que se realizarían procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; se garantizaría la disponibilidad de los recursos de actualización y los apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales; y establecer lineamientos para la atención de aquellos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2002).

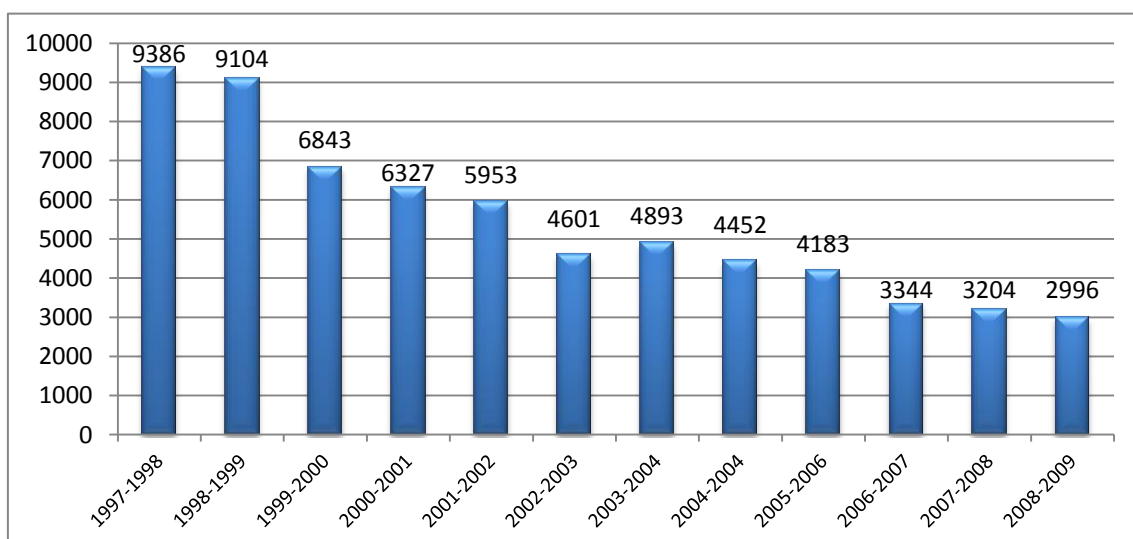
Por lo que en el año 2003 se estableció el Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación Especial y de la Integración Educativa, en el

que se diseñó la *Propuesta de intervención: atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, producto de la experiencia obtenida en la implementación del proyecto de investigación e innovación denominado: “Una propuesta de intervención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes”, el cual inició su operación en el ciclo escolar 2004-2005 y concluyó en el 2005-2006.

Las experiencias obtenidas de este proyecto y la participación de las entidades permitieron la construcción de la propuesta educativa que responde a las necesidades y características de los alumnos con aptitudes sobresalientes que asisten a las escuelas primarias regulares, la cual se basa en el principio de equidad señalado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que significa no dar lo mismo a todos los alumnos sino ofrecerles lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno alcance los niveles educativos correspondientes a su potencial de aprendizaje (SEP, 2006 A).

De acuerdo con los datos proporcionados por la Subsecretaría de Educación Básica durante el ciclo escolar 2006-2007 existían en el país más de 20,000 escuelas que contaban con el apoyo de algún servicio de educación Especial y de esas sólo 220 brindaban atención a niños sobresalientes. Sin embargo las cifras de la población atendida hasta el año 2009 según el segundo informe de labores de la SEP disminuyó (Figura 1).

**Figura 1.** Población de niños con aptitudes sobresalientes identificados y atendidos



En los siguientes años la atención aumentó, de tal manera que en el ciclo escolar 2009-2010 fueron atendidos 13,232 niños, en el ciclo 2010-2011 se brindó atención a 50,132 y para el ciclo 2011-2012 se atendieron 52,390 alumnos con aptitudes sobresalientes. Este aumento se debe a que a partir del año 2009 y hasta la actualidad en el Distrito Federal se desarrolló el Programa de Niño Talento, el cual tiene como finalidad promover la detección, difusión y no discriminación de la sobredotación intelectual, así como generar conciencia y lograr el reconocimiento de esta capacidad sobresaliente. El programa consiste en proporcionar apoyo económico y algunos talleres a niños que presentan calificaciones de 9 y 10 en las materias escolares, y es llevado a cabo en algunos Centros de Atención al Talento y centros de Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Aunque este programa intenta proporcionar apoyo y atención a los niños sobresalientes, al considerar como requisitos para ingresar solamente la calificación resulta restrictivo y limitante, pues muchos de los niños sobresalientes presentan diferentes habilidades, las cuales deberían ser tomadas en cuenta para su identificación y de esta forma proporcionarles las herramientas necesarias para su desarrollo (Chávez, et al, 2009; DIF, 2015).

En México aún falta mucho por hacer para brindar la atención educativa que estos niños necesitan, pues aunque existen buenas intenciones y se hacen grandes esfuerzos para identificarlos y atenderlos, es importante que en las escuelas se tenga en cuenta que no por tener capacidades sobresalientes estos alumnos quedan exentos de necesitar ayuda, pues en muchas ocasiones por sus características cognoscitivas, motivacionales y afectivas requieren de una atención y tratamiento educativo diferenciado.

### **Caracterización del niño sobresaliente**

Hablar de atención educativa a niños sobresalientes es entrar en un campo teórico amplio, polémico y en construcción. Existen diversas interpretaciones acerca de los términos superdotado, talentoso, sobresaliente, prodigio y genio, por lo que su empleo en ocasiones no es preciso ni adecuado. Esta problemática, no se circunscribe a un aspecto terminológico o semántico, que también tiene implicaciones conceptuales, pues el estudio de niños sobresalientes incorpora conceptos que en sí mismos son complejos, tales

como los de inteligencia, creatividad y motivación (Valadez, Zavala & Betancourt, 2012).

El concepto sobresaliente está indiscutiblemente ligado al de inteligencia, es la capacidad de adaptar el pensamiento a las necesidades del momento presente, para Wechler, es la habilidad que tiene el individuo para actuar con una finalidad, para pensar racionalmente y para relacionarse de forma efectiva con el ambiente (Acereda, 2010).

Autores como Harrison (1995, como se citó en Acereda, 2010) consideran algunas características asociadas al sobresaliente, como son:

- Amplio vocabulario
- Capacidad para el pensamiento y razonamiento complejo
- Capacidad inusitada para el pensamiento simbólico (habilidad matemática)
- Capacidad para ver relaciones entre cosas, situaciones y hechos diferentes
- Desarrollo físico y social precoz
- Gran sensibilidad
- Elevada creatividad
- Agudo sentido del humor
- Espontaneidad
- Independencia y tenacidad
- Competitividad
- Comprensión de conceptos abstractos, como la vida, el bien y el tiempo.

El alcanzar un entendimiento claro y objetivo del sobresaliente implica diferenciar este estado de otros términos específicos, generalmente interpretados como equivalentes, tales como:

- Talentosos: Son aquellos alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas, aunque no destaquen en otras, y esta habilidad se puede desarrollar progresivamente, de acuerdo con Marland (1972) los talentos se pueden distinguir en; inteligencia general, liderazgo, aptitudes académicas específicas, aptitudes psicomotrices y aptitudes artísticas.
- Maduración Precoz: Supone un desarrollo más rápido que el resto de los sujetos de la misma edad. En la mayoría de las ocasiones, este

desarrollo precoz no siempre es similar al sobresaliente, pues con el tiempo, el niño acaba igualándose con los de su edad, o bien su diferencia se concreta en algún área específica.

- Genio: Este término ha sido utilizado en el ámbito académico, para señalar a individuos de gran superioridad que realizan aportaciones muy relevantes para la sociedad.
- Brillante: Término que denomina un alto grado de inteligencia. Así, debería considerarse brillante al sujeto que muestra un mayor rendimiento académico, es capaz de memorizar un mayor número de datos, etc, sin embargo, puede ser confundido con la superdotación.
- Superdotado o sobresaliente: Alumnos que presentan un nivel intelectual de rendimiento superior en una amplia gama de aptitudes o capacidades y, además, aprenden con facilidad cualquier materia, es decir, muestran inteligencia en cualquier área, son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos; científico-tecnológico, humanístico-social y artístico-deportivo (Labastida, 2012).

Winner en 1996 propuso una guía para diferenciar a los niños brillantes de los superdotados o sobresalientes, Tabla 1.

Tabla 1

*Guía de Winner de diferenciación entre niños sobresalientes y niños brillantes*

Niños Superdotados/Sobresalientes	Niños brillantes
Hacen preguntas	Saben las respuestas
Sumamente curiosos	Interesados
Consiguen implicarse física y mentalmente en las tareas que son de su interés	Prestan atención
A pesar de que en ocasiones no trabajan duro, consiguen buenas puntuaciones en las pruebas.	Trabajan duro
Preguntan las respuestas	Contestan a las preguntas
Prefieren adultos o niños mayores	Disfrutan con compañeros de su edad
Buenos para prever o adivinar	Buenos para la memorización
Se aburren fácilmente. Ya conocen las respuestas	Aprenden fácilmente
Muestran fuertes opiniones y sentimientos	Escuchan bien
Enormemente autocríticos y perfeccionistas.	Autosatisfechos



Autores como Prieto y Castejón (2000), señalaron que los sobresalientes son personas excepcionales que no pueden incluirse en un grupo homogéneo, son alumnos que manifiestan una capacidad intelectual elevada, algunas características definitorias de estos sujetos se han concretado tradicionalmente en:

- Presentan alta capacidad Intelectual: que es el resultado de las puntuaciones de Coeficiente Intelectual (CI) obtenidas a partir de los test de inteligencia. Terman (1921, como se citó en Prieto & Castejón, 2000) planteó que más allá del CI elevado debe presentar una capacidad superior en la *redefinición de los problemas de una manera inusual y la solución de problemas con ingenio*.
- Cuentan con gran conocimiento base y lo saben utilizar, lo relaciona con las diferentes ramas del saber o áreas curriculares.
- Poseen gran motivación intrínseca y una personalidad específica, manifiestan rasgos típicos referidos a la personalidad, motivación y autoconcepto, entre los que cabe destacar los siguientes:
  - Compromiso con su trabajo.
  - Deseo de ser competente
  - Motivación de logro
  - Buscan la novedad
  - Perseveran ante los obstáculos
  - Voluntad de asumir riesgos intelectuales
  - Deseo de crecer intelectualmente
  - Tolerancia a la ambigüedad
  - Abertura a la experiencia
  - Fe en uno mismo y coraje para mantener las ideas propias (autoestima)
- Presentan estilo de pensamiento propio: suelen autogobernar sus recursos intelectuales de un modo determinado (Prieto & Castejón, 2000).

Para Tuttle (1988, como se citó en Acereda, 2010), las características propias de los sobresalientes, a nivel general, son:

- Enorme curiosidad, Amplio vocabulario, Memoria excepcional
- Persistentes e independientes
- Mantienen el interés por una o varias áreas de conocimiento

- Inician sus propias actividades, Profundo sentido del humor
- Les gustan los juegos complicados
- Creativos e imaginativos
- Gran interés y preocupación por los problemas del mundo
- Se analizan a ellos mismos y son muy críticos
- Comportamiento maduro para su edad
- Ambiciones e ideales muy elevados
- Son normalmente líderes
- Dotados para la música, arte, escritura y teatro
- Ven conexiones entre conceptos diferentes
- Inventan, construyen y producen trabajos únicos y sorprendentes
- Generan multitud de ideas y procesos novedosos
- Habitualmente opinan en contra de lo tradicional
- Expresan dudas constantes
- Aplican sin problemas sus conocimientos a nuevas situaciones
- Hacen cosas inesperada

En consecuencia, Martinson (1991, como se citó en Acereda, 2010) considera que para cada característica positiva que presenta el sobresaliente, el niño llega a tener algunas dificultades (Tabla 2).

Tabla 2

*Características positivas y dificultades de los sobresalientes propuesta por Martinson*

Características positivas	Posibles dificultades
Muy observador y abierto a cosas y a situaciones inusuales y poco corrientes.	Muy crédulo y confiado
Le gustan los conceptos abstractos, resolver sus propios problemas; tiene una forma de pensar muy independiente.	Muestra resistencia a las instrucciones de los demás. Puede ser desobediente
Tiene mucho interés en las conexiones entre los conceptos.	Dificultad para aceptar lo que no es lógico
Es muy crítico con él mismo y con los demás.	Exige demasiado de él y de los demás. Puede estar siempre insatisfecho.
Disfruta creando e inventando nuevos caminos para realizar algo.	Obsesionado por crear y descubrir las cosas por sí mismo, rechazará seguir el camino habitual generalmente aceptado
Tiene una gran capacidad de concentración, ignorando su entorno cuando está ocupado en sus tareas.	Se resiste a ser interrumpido cuando algo es de su interés
Persistente con sus propios objetivos	Puede ser muy rígido e inflexible
Supersensible, necesita soporte emocional	Necesita tener éxito. Es vulnerable al fracaso y al rechazo de sus compañeros.
Enérgico y activo	Frustrado con la inactividad y/o falta de progreso.

Por otra parte Zavala (2004) estableció los criterios que representan las características de los sobresalientes (Tabla 3).

Tabla 3

*Perfil de alumnos sobresalientes*

---

**Características relacionadas con el componente intelectual**

---

- 1.- Cuenta con una base de conocimientos extensa, coherentemente organizada (jerarquizada, diferenciada y específica), mejor interrelacionada y más flexible a nuevos conocimientos.
- 2.- Es un consumidor pertinente de información, que obtiene aquellos datos o evidencias que mejor respondan a sus necesidades.
- 3.- Es un eficaz y eficiente procesador de información, ya que su actividad intelectual está dirigida al logro de objetivos, haciendo uso óptimo de los medios puestos a su disposición.
- 4.- Es autónomo en el aprendizaje, es decir, muestra independencia en sus procesos intelectuales y en la realización de sus actividades escolares.

---

**Características relacionadas con la creatividad**

---

- 1.- Producciones fluidas (número de respuestas diferentes).
- 2.- Producciones originales (la infrecuencia de sus respuestas).
- 3.- Producciones flexibles (número de categorías distintas).

---

**Características relacionadas con la motivación**

---

- 1.- Mantiene una motivación elevada, orientando su conducta a satisfacción de necesidades y al logro de metas.
- 2.- Posee necesidad de conocimiento, manifiesto en su curiosidad e interés por una amplia variedad temas y áreas.

---

**Características relacionadas con el autoconcepto**

---

Tiene un autoconcepto positivo, es decir, una percepción favorable de sí mismo, específicamente en el ámbito académico.

---

De acuerdo con la Fundación Telegenio A.C. creada por Antonio Rada (véase <http://www.telegenio.org/>) el perfil del sobresaliente consiste en nueve características las cuales son:

1) Alta Motivación por Aprender: Son niños que preguntan demasiado y cuando no les satisface la respuesta que les dan los adultos siguen investigando por su cuenta. Leen mucho, buscan en enciclopedias, les gustan los documentales de ciencia en la televisión, hacen sus propios experimentos, juegan a ser doctores, científicos, inventores, etc. En este sentido, no sólo les interesa saber, por ejemplo, preguntan como un control remoto hace que funcione el televisor y además abren el control remoto para ver cómo es por dentro e intentar saber cómo funciona.

---

2) Creatividad: Son niños muy imaginativos, les gusta crear sus propias historias y aventuras, pintan, dibujan, modelan, construyen, o tocan algún instrumento musical (o varios). También bailan y cantan bastante bien, es decir son talentosos. La diferencia entre ser creativo y ser imitador, es que el imitador puede ser muy bueno imitando, pero no crea algo nuevo con un sello personal.

3) Disincronía: Son niños cuya madurez mental no corresponde con su edad corporal, piensan y/o sienten de una forma que no corresponde con su edad física. Sus intereses primordiales no son los de sus compañeros de su misma edad por lo que buscan amigos de mayor edad con los cuales compartir sus intereses y visión del mundo.

4) Hiperactividad: Son niños con mucha energía por lo que no se pueden estar quietos demasiado tiempo (se aburren fácilmente) son muy observadores y tratan de explorarlo todo por lo que son difíciles de controlar. Pueden hacer varias cosas a la vez, comer, leer y escuchar música al mismo tiempo o ver la televisión y estudiar. Les gustan mucho las actividades complicadas.

5) Madurez temprana: Son niños cuyo comportamiento muestra mayor madurez con respecto a sus demás compañeros de la misma edad. Su forma de actuar lo hace buscar gente mayor y puede tener diálogos inteligentes con los adultos sobre cuestiones religiosas, políticas o sociales. Pueden ser más responsables sobre su comportamiento que otros de sus compañeros: hacer la tarea porque entienden la responsabilidad de hacerla, estudiar por su cuenta, etc.

6) Rapidez en el aprendizaje: Son niños que aprenden a la primera o en poco tiempo o por ellos mismos, además suelen ser autodidactas, algunos por ejemplo aprenden a leer solos, otros a usar aparatos electrónicos por ellos mismos, etc. Típicamente son los alumnos que parecen distraídos o que no hacen caso al profesor y sin embargo, cuando se les pregunta sobre el tema, ya lo saben.

7) Decisiones Rotundas: Son niños tenaces, persistentes e incluso a veces tercios cuando quieren conseguir lo que quieren, hay que ayudar a enfocar esa

---

capacidad para algo positivo para su vida personal, familiar e incluso social y global. Les gustan los retos, las misiones imposibles y son muy constantes en su esfuerzo por lograr ser el mejor en algo y cuando no lo logran intentan serlo en varias cosas.

8) Hipersensibilidad: Son niños con gran sensibilidad, por lo que se muestran muy compasivos con el dolor ajeno, no sólo de seres humanos sino también de animales, sin embargo, en ambientes hostiles desarrollan como protección la timidez y variantes del autismo. Suelen ser muy estéticos, se preocupan por la belleza en el mundo y sufren por las injusticias que ocurren en el mundo.

9) Perfeccionistas: Son niños que tienden a ser muy perfeccionistas en lo que hacen y cuando ven que no lo pueden hacer como quieren se enojan (Fundación Telegenio, 2015).

De esta forma la descripción del sobresaliente resulta difícil de determinar, ya que existen diferentes teorías y modelos que explican de manera más detallada las características que presentan estos alumnos, por lo que a continuación se mencionarán los más representativos.

---

## 2. Modelos Teóricos

En la literatura se encuentran diversos enfoques del término sobresaliente o alta capacidad, desde aquellos que dan importancia a la ejecución actual, la herencia y la precocidad, hasta los que incluyen varios componentes esenciales en los nuevos enfoques, como son los aspectos sociales, cognitivos, culturales y ambientales (Torrego et al. 2012). Existen modelos que tratan de acercarse a la comprensión del sobresaliente, en el ámbito educativo. Dichos modelos son un instrumento científico de búsqueda que tienen funciones descriptivas o explicativas y sus resultados contribuyen a una mejor conceptualización. Mönks y Masson (1993, como se citó en Tapia, 2011) clasificaron los modelos en cuatro grupos: orientados a lo innato e influencia genética, enfocados a elementos cognitivos, dirigidos a aspectos socioculturales y psicosociales y orientados al logro y rendimiento.

### **Modelos orientados a lo innato e influencia genética**

Dentro de los modelos orientados a lo innato, se encuentran los utilizados por Biner, Galton, Pearson, Gardner y Terman (Lorenzo, 2005). Una de las primeras definiciones del pensamiento excepcional está relacionado con las capacidades, dan importancia casi exclusiva al Coeficiente Intelectual, y progresivamente se consideran otras capacidades específicas (talentos), todas estas constituyen el potencial sobresaliente (Apraiz, 2003).

El principal representante es Lewis Terman (1925), quien tras realizar un estudio longitudinal define como primordial característica del sobresaliente un CI de 130 o superior. El objetivo fue comprobar si el potencial que los sujetos poseían en su infancia seguía presente en la etapa adulta.

Las conclusiones a las que llegó fueron las siguientes:

- Los superdotados presentan una superioridad física y mejor salud.
- Aprenden a leer y a comprender antes.
- Muestran gran curiosidad, gran memoria y un amplio vocabulario.
- En las pruebas de rendimiento puntúan dos o tres años por encima de la media.

- Leen más y mejor, se interesan por la ciencia, la historia, biografías de personajes ilustres...
- Muestran mejores puntuaciones en aspectos emocionales y sociales.

Estos trabajos resultaron importantes por sus aportaciones. Entre las ventajas que se señalan en este modelo se encuentran la estabilidad en el tiempo, el temprano diagnóstico en los niños que favorece la intervención y la consideración de la excepcionalidad como una característica personal del origen innato (Valle, 2011, Pérez, Gonzales & Díaz, 1998).

Posteriormente esta investigación evolucionó hacia un concepto más complejo, en el que incluiría la capacidad intelectual, el rendimiento demostrado en el aprendizaje académico y un potencial en determinadas áreas específicas (Apraiz, 2003), lo que dio paso a nuevas propuestas.

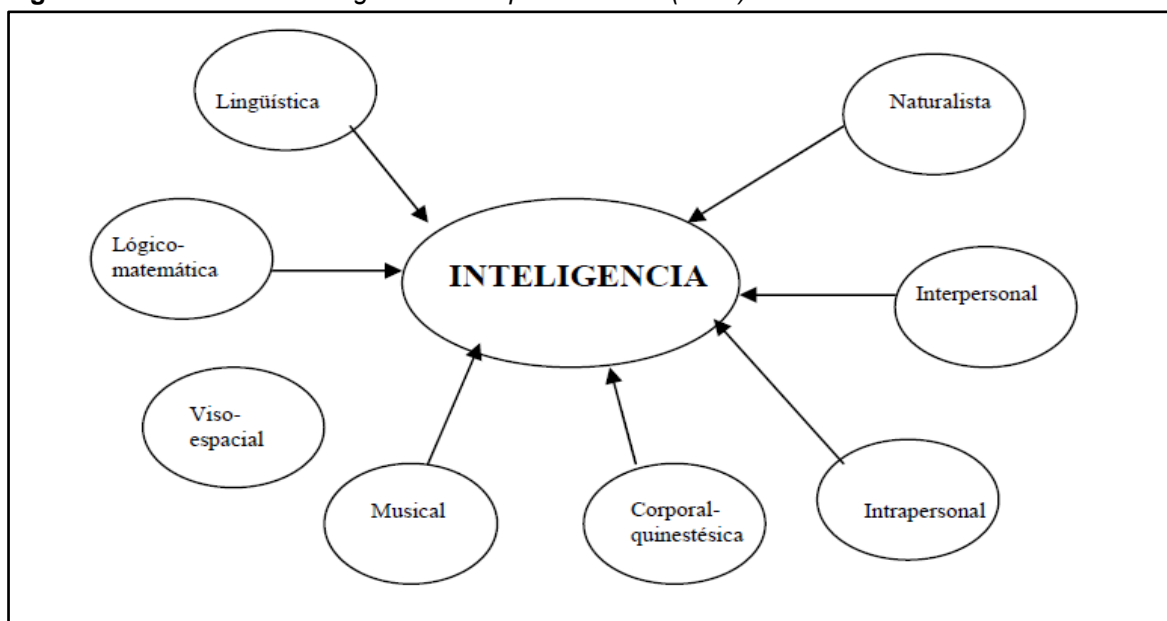
Por su parte Gardner (1983, como se citó en Fernández, 2009) postuló la teoría de inteligencias múltiples en la que la considera un conjunto de capacidades, talentos o habilidades cognitivas, cada una independiente aunque interactúan entre sí y la considera una habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. El modelo está organizado en siete tipos de inteligencias o áreas separadas: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal, poco después añadió dos tipos más, naturalista y existencial o espiritual. Por medio de la evaluación de las inteligencias denominado Sistema Spectrum, que examina las áreas de habilidades cognitivas (números, ciencia, música, lenguaje, artes visuales, movimiento y social) aporta grandes ideas al mundo de la superdotación, pues menciona que cada niño tiene un potencial en alguna de estas siete áreas.

- Lingüística: incluye tanto la capacidad para las definiciones de palabras como un lenguaje efectivo basado en recursos de memoria.
- Lógico-Matemática: son las habilidades referidas a la lógica general y al pensamiento matemático especial.

- Espacial: se refiere tanto a la concepción y percepción del espacio como a las habilidades que incluyen memoria espacial y procesos de pensamiento.
- Corporal-Kinestésica: habilidades psicomotoras que son necesarias, por ejemplo, en rendimientos dentro del campo atlético o el baile.
- Musical: ésta no sólo incluye competencias musicales en sentido estricto, también se refiere al humor y a la emoción.
- Intrapersonal: se refiere a la sensibilidad con respecto al propio mundo sensorial.
- Interpersonal: es principalmente a la habilidad para percibir diferencialmente las necesidades de otros.
- Naturalista: habilidad para distinguir patrones de vida, talento para las ciencias
- Existencial o Espiritual: es la capacidad para la filosofía y la mitología.

En la figura 2 se muestran los tipos de inteligencia propuestos por Gardner.

**Figura 2.** Modelo de las Inteligencias Múltiples Gardner (1999)



Este autor consideró que el listado de inteligencias es preliminar ya que cada una puede subdividirse reajustando la lista. Una de sus aportaciones es mostrar el carácter plural del intelecto y hacer evidente que las personas difieren en los perfiles de inteligencia con los que nacen y en el tipo que



muestran. Resalta la importancia y la necesidad de que la escuela desarrolle al máximo el espectro particular de inteligencias de cada alumno, es decir, el perfil cognitivo de cada uno, que será diferente al de los demás (Arocas, 2009).

Estos modelos presentan cierta rigidez en sus definiciones, al considerar a la inteligencia como único factor sobresaliente, lo que lleva al surgimiento de otros más amplios y más flexibles.

### **Modelos orientados a elementos cognitivos**

Se centran en los desarrollos cognitivos, en tareas más o menos definidas y buscan evaluar la calidad de la información que se procesa (Valle, 2011), hacen hincapié en los métodos de orden superior y en las fases del procesamiento de la información (Pérez, González & Díaz, 1998). Se enfocan en estrategias y estructuras cognitivas, donde quedan definidas de forma más específica las características del sobresaliente y las posibles diferencias con los demás sujetos en una serie de procesos (Valadez, 2010). Brindan información acerca de los mecanismos del funcionamiento intelectual que distingue a las personas talentosas. Su principal representante es Sternberg (1985), quien destaca su teoría triárquica de la inteligencia y el modelo pentagonal de la superdotación. Para este autor, el superdotado o sobresaliente tiene mayor capacidad de insight y de encontrar soluciones nuevas ante un problema. Propuso la teoría triárquica de la inteligencia que está formada por tres subteorías:

- Subteoría contextual: conductas o situaciones que pueden considerarse inteligentes en relación a las diferentes culturas e implica la solución de problemas y aptitudes sociales prácticas.
- Subteoría experiencial: la inteligencia es relativa a la experiencia de cada sujeto.
- Subteoría componencial: Mecanismos de procesamiento de la información al realizar conductas inteligentes.

Que engloban tres tipos de inteligencias:

- Componencial o inteligencia analítica: pensamiento crítico que permite analizar, evaluar, valorar y deducir que ideas son buenas

para asignarles recursos y cuáles de estos tienen potencialidades para aumentar su valor.

- Contextual o inteligencia práctica: capacidad de trasladar la teoría a la práctica, de hacer que las buenas ideas funcionen. Está relacionada con el ambiente y la adaptación a este.
- Experiencial o inteligencia sintética: pensamiento divergente que ayuda a expresar la información vieja y las ideas de un modo nuevo. Permite ir más allá en las ideas novedosas, su papel consiste en generar ideas mediante la redefinición de problemas, buscar ideas donde nadie las busca por medio de la intuición o insight.

El insight es la capacidad para procesar la información de manera novedosa, es el modo de considerar algo de manera repentina y evoca una sensación de sorpresa. Según Sternberg existen tres clases de insight: la *codificación selectiva*, que es cuando el sujeto reconoce la relevancia de la información, *comparación selectiva*, proceso usado para descifrar cuando la información del pasado puede ayudar a precisar un problema, y la *combinación selectiva*, que consiste en percatarse de qué modo pueden reunirse los fragmentos de información cuya relación no es evidente (Lorenzo, 2005).

El modelo pentagonal de Sternberg (1985) indica que para ser un superdotado se debe cumplir con cinco criterios:

- Criterio de excelencia, implica que el sujeto es superior en alguna dimensión que sus iguales.
- Criterio de rareza, indica que no basta con que la persona sea superior en alguna característica, sino que ésta sea rara en el ámbito en el que se desenvuelve.
- Criterio de productividad, valora si la persona es capaz de producir algo en algún área de dominio.
- Criterio de demostrabilidad, avala que la superdotación debe ser capaz de demostrarse mediante algún sistema de medida.
- Criterio de valor, indica que una persona será considerada superdotada si el ámbito en el que destaca es considerado valioso por la sociedad.

Autores como Jackson y Butterfield (1986) centran su investigación en el análisis de la utilización de diferentes estrategias, especialmente de tipo metacognitivo y explican tres aspectos esenciales en la superdotación:

- Procesos cognitivo elementales: Existen pocos datos sobre si los procesos eficaces de la memoria de los superdotados tienen carácter general en todo tipo de información o bien es algo específico de un área concreta del conocimiento.
- Conocimiento del sujeto: Mayor conocimiento y mejor organización de dicho conocimiento:
  - Número de conceptos disponibles que tiene el sujeto.
  - Categorías, secuencias de aparición, etc., de dicha organización.
  - Disponibilidad del conocimiento.
  - Accesibilidad a la información relevante.
- Procesos de automatización: el éxito de una tarea depende del paso desde el procesamiento controlado hacia el procesamiento automatizado: si liberan los recursos de atención, se pueden utilizar para otros procesamientos de nivel superior (AEST).

Las principales conclusiones del trabajo de Jackson & Butterfield (1986) fueron que los niños intelectualmente sobresalientes tienen procesos de memoria, conocimiento y estrategias para solucionar problemas más eficazmente que los demás sujetos; Las características de los superdotados son: la metacognición; la diferencia en los procesos extraordinarios que regulan, el análisis de la tarea y la autodirección de la conducta. Estos autores proponen que la superdotación se defina primariamente como un atributo del desempeño de una persona. El rendimiento de los sobresalientes es una muestra de realizaciones excelentes en cualquier tarea que tenga valor práctico o interés teórico (razonamiento intelectual o buen rendimiento en la escuela).

En una línea de investigación muy similar a la anterior, Borkowski y Peck (1987, como se citó en Arocas, 2009) destacan que las realizaciones superiores de las personas superdotadas están relacionadas con componentes

metacognitivos, como la metamemoria, es decir, de las estrategias metacognitivas de planificación y control de la propia memoria.

Según las aportaciones de estos autores, los niños superdotados presentan:

- Mayor capacidad para regular y evaluar su propio conocimiento.
- Mejor habilidad para informar con mayor exactitud de los pasos que dieron para resolver un problema.
- Alta capacidad de metamemoria.

Después de analizar la transferencia de estrategias en sujetos superdotados, concluyen que en la cognición e inteligencia de estos subyacen componentes complejos y multifacéticos.

Así mismo Eyre (1997) planteó que en los procesos de identificación no se puede comprender la sobredotación sin atender a la producción creativa como una dimensión básica. Por lo que surgen modelos en los que no solo se incluye a la inteligencia, y se toman en cuenta factores socioculturales y del ambiente.

### **Modelos orientados a elementos socioculturales y psicosociales**

Los modelos socioculturales destacan que el sujeto excepcional es un producto de la sociedad en que vive, hace especial hincapié en el papel del contexto familiar y social en la potenciación o inhibición de ciertas conductas y habilidades. Esta posición constituye un reto para los modelos basados en lo innato, ya que cuestiona no solo la estabilidad de los condicionantes del rendimiento, sino también la de las posibles exigencias y criterios sociales del mismo, de igual forma se plantea la necesidad de una concordancia histórica favorable para llegar a un rendimiento esencial.

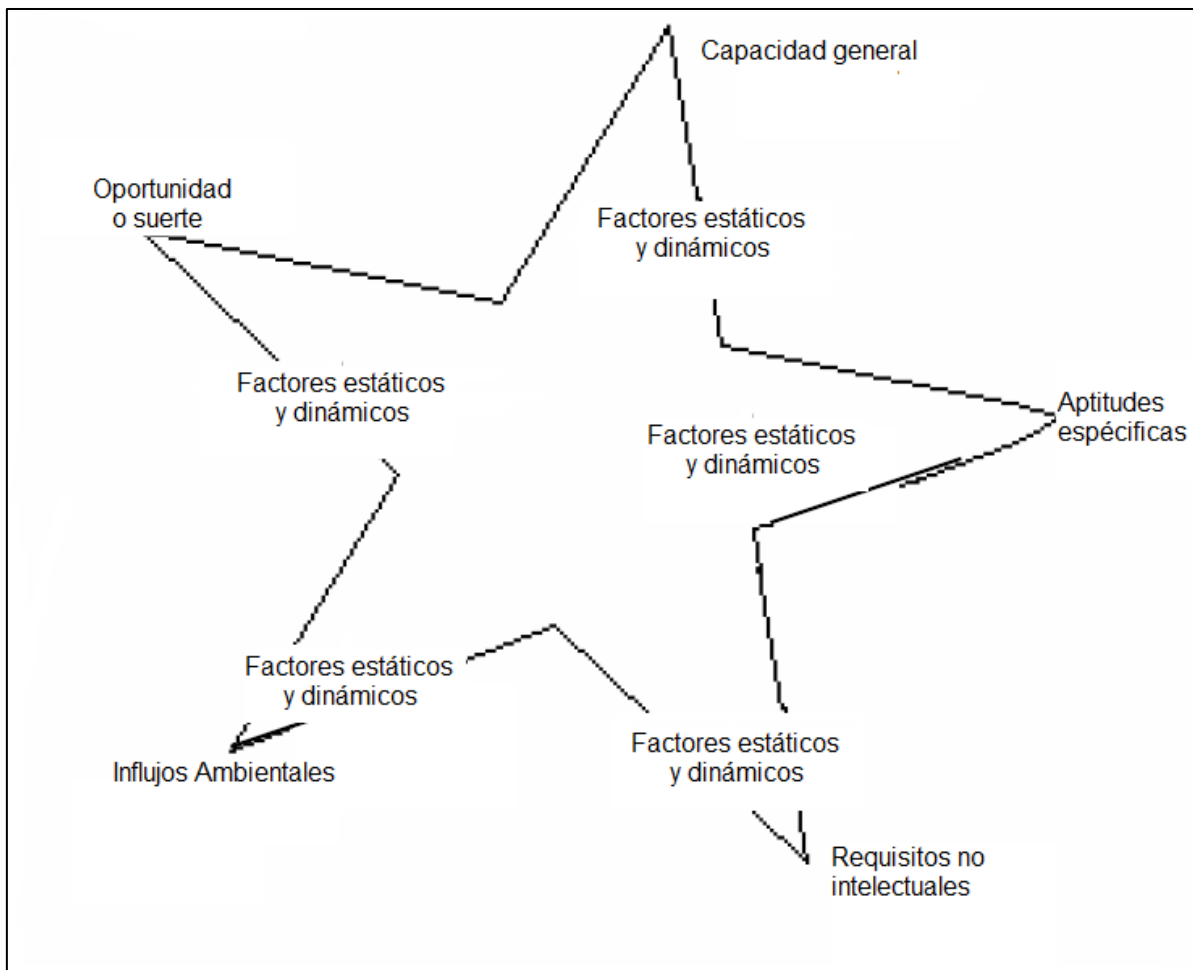
Tannenbaum (1993) propone una aproximación psicosocial al concepto de superdotación, destaca tanto el papel de la inteligencia como los factores de la personalidad, los sociales y los culturales, para este autor el rendimiento excepcional es producto de la interacción de cinco factores:

- Capacidad general superior

- Aptitudes específicas
- Motivación y autoconcepto
- Influjos ambientales y escolares
- Factor suerte

En cada uno de estos factores existen procesos estáticos y dinámicos. Los primeros se refieren al estatus del individuo, se relacionan principalmente con las normas del grupo, la identidad grupal y elementos externos, mientras que los dinámicos se refieren a los procesos del funcionamiento humano y las situaciones en las que se moldea el comportamiento (Figura 3).

**Figura 3.** La estrella de la Superdotación propuesta por Tannenbaum (1986)

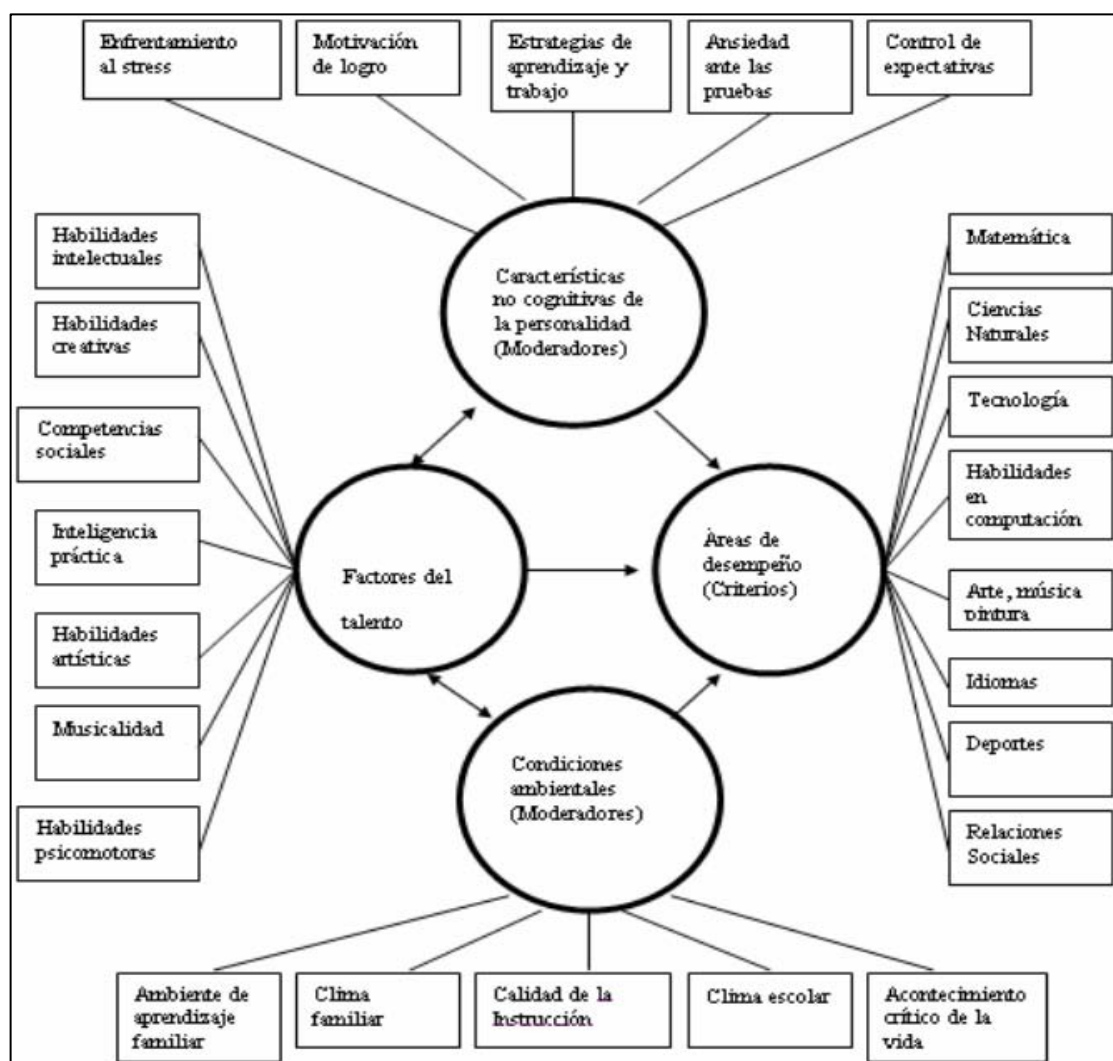


Los cinco factores que componen el modelo deben aparecer de manera conjunta y en combinación para que se produzca la superdotación. Es necesario que estén todos presentes ya que la ausencia de alguno no se ve compensada por la presencia elevada de otros. Para este autor la creatividad

es una consecuencia de la combinación de los cinco componentes del modelo y está presente en el producto.

El modelo Multifactorial y Tipológico propuesto por Kurt Heller y Ernest Hany (1994, como se citó en Lorenzo, 2006) considera la superdotación como posibilidades cognitivas, motivacionales y sociales del individuo para lograr la excelencia en una o más áreas. Las características de la personalidad, las condiciones ambientales y los dominios sirven como predictores del alto desempeño. Dicho modelo es complejo y trata de aproximarse a una visión integral del fenómeno agrupando los componentes en cuatro núcleos, el primero hace referencia a los predictores, el segundo son las características no cognitivas de la personalidad, el tercero las condiciones ambientales y el cuarto núcleo son las áreas de desempeño (Figura 4).

**Figura 4.** Modelo propuesto por K. Heller y E. Hany (1994)



Se explica la transformación del talento potencial en talento demostrado o el proceso mediante el cual las potencialidades se desarrollan y cristalizan. En cuanto a la creatividad es considerada un recurso cognitivo que es un prerrequisito del talento (Lorenzo, 2006).

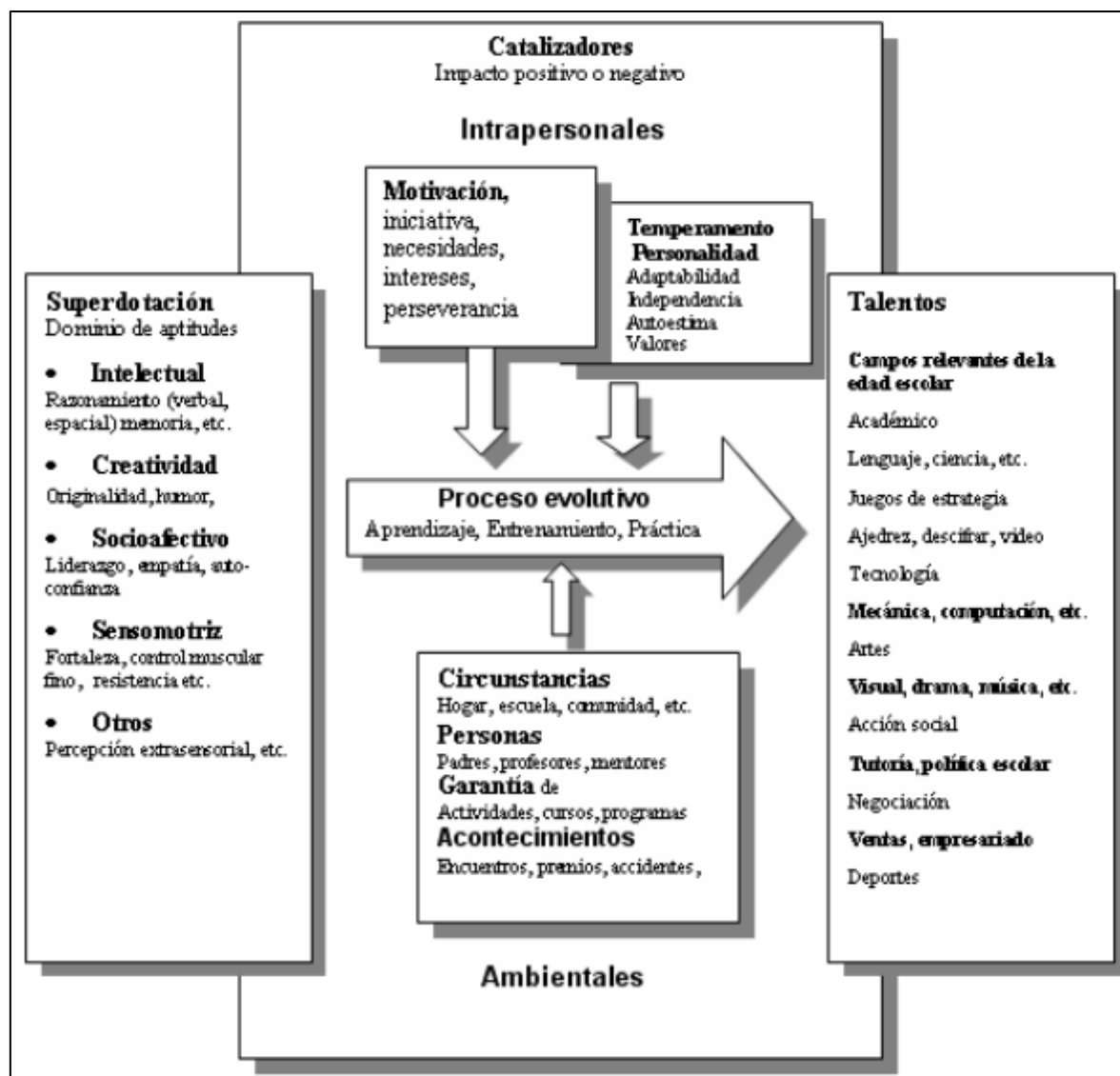
Csikszentmihalyi y Robinson (1986, como se citó en Arocas, 2009) parten de una concepción de la superdotación como constructo determinado por el contexto social, a través de los siguientes supuestos muestran el carácter relativo del propio constructo:

- El talento sólo puede definirse en función de un contexto social determinado.
- El talento no es un rasgo estable a lo largo de la vida
- Las demandas y valores culturales relativos a la superdotación cambian con el tiempo.
- El concepto de superdotación cambia con el tiempo.

Posteriormente Gagñé (1993) hace la distinción entre la superdotación y talento. Para él, la superdotación está asociada con las habilidades naturales que forman las aptitudes, las cuales se dividen en cinco áreas: intelectual, creativo, socioafectivo, sensomotriz y percepción extrasensorial. El talento emerge de la transformación progresiva de las aptitudes hacia las destrezas sistemáticamente desarrolladas. Para que las aptitudes se transformen en talento, se necesita un proceso de aprendizaje, de entrenamiento, de práctica y de contribución positiva de una serie de catalizadores intrapersonales y ambientales.

Dicho modelo señala la dinámica y la transformación de la superdotación en talento, se muestra cómo las potencialidades dan lugar al talento cristalizado y al desempeño exitoso (Figura 5).

Figura 5. Modelo de Francois Gagne (1993)



En el esquema se presenta a la creatividad como una condición para el talento y no como un componente esencial de él, así mismo señala los elementos que intervienen en su transformación.

### Modelos orientados al logro y rendimiento

Estos modelos presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento, el cual no es el único factor determinante de la superdotación, ya que incluyen características de alto rendimiento, los logros representan el desempeño observable de los sujetos con altas capacidades. La superdotación o el talento agrupan un perfil de características que se convierten en conductas de alto rendimiento en un campo determinado (Valle, 2011, Domínguez & Pérez, 1999).



Entre los modelos orientados al logro se encuentran las propuestas de John Feldhusen, F. Mönks, de Wierzchowski y Wagner y el modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli (1978).

Para Feldhusen (1992) la superdotación, desde una perspectiva pragmática, consiste en una predisposición física y psicológica para un aprendizaje y rendimiento superior en años de formación, y un alto nivel en la etapa adulta, para la que requiere oportunidades educativas, por ello la fortuna puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la superdotación. Es una condición sujeta al proceso que emerge con la educación y no puede ser determinada de una vez y para siempre.

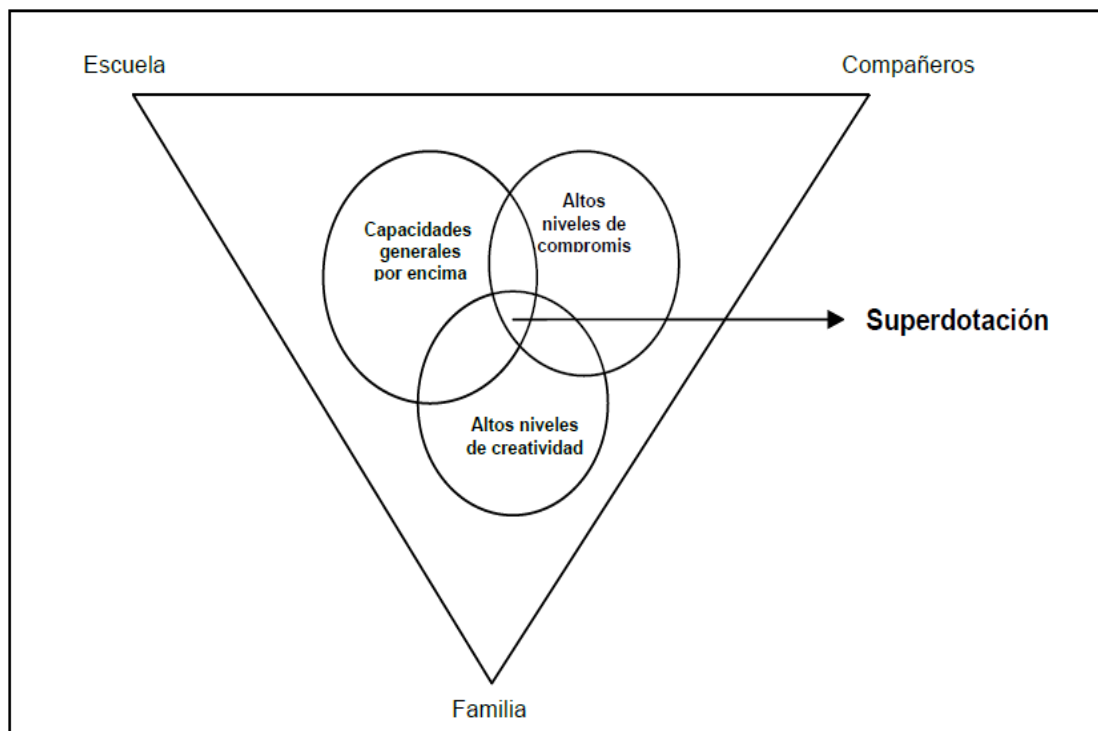
El autor considera que la superdotación surge a partir de la combinación de cuatro componentes:

- Capacidad intelectual, entendida como constructo componencial y multifacético.
- Autoconcepto positivo, que permita considerarse a si mismo capaz de conseguir un alto rendimiento.
- Motivación para el rendimiento.
- Talento o aptitud.

Aún cuando la creatividad no figura como componente específico de la superdotación el autor la considera como un producto o resultado del propio talento, posteriormente la incluye en la definición de esta, en donde la muestra como: *complejo de inteligencias, aptitudes talentos, destrezas, motivaciones y creatividad que llevan a un individuo a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos o disciplinas valoradas en ese momento por la cultura* (Feldhusen, 1992, como se citó en Arocas, 2009). De la misma forma propone diferenciar los términos superdotación y talento. El primero lo define como capacidad intelectual general y el talento como un rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas de la competencia humana que se desarrollan como fruto de la inteligencia y resultado de las experiencias educativas en la familia, escuela y comunidad.

Según F. Mönks (1993, como se citó en Martínez, 2009) la superdotación es un fenómeno dinámico dependiente de los cambios del individuo y de su entorno, en donde la adolescencia sería una época evolutiva y decisiva en la configuración de las condiciones personales dentro del contexto social. En el Modelo Trídico de la superdotación de Mönks (Figura 6) se destaca el papel de la familia, compañeros y escuela como condicionantes en cada uno de los factores propuestos por Renzulli (Valle, 2011).

**Figura 6.** Modelo Trídico de la Superdotación Mönks



Los autores Wieczorkowi y Wagner (1985, como se citó en Valle, 2011) amplían el modelo de Mönks con aclaraciones conceptuales respecto a la capacidad, la creatividad y la motivación. Indican que dentro del término capacidad se debe distinguir entre los diferentes tipos: intelectual, artística, psicomotora y social.

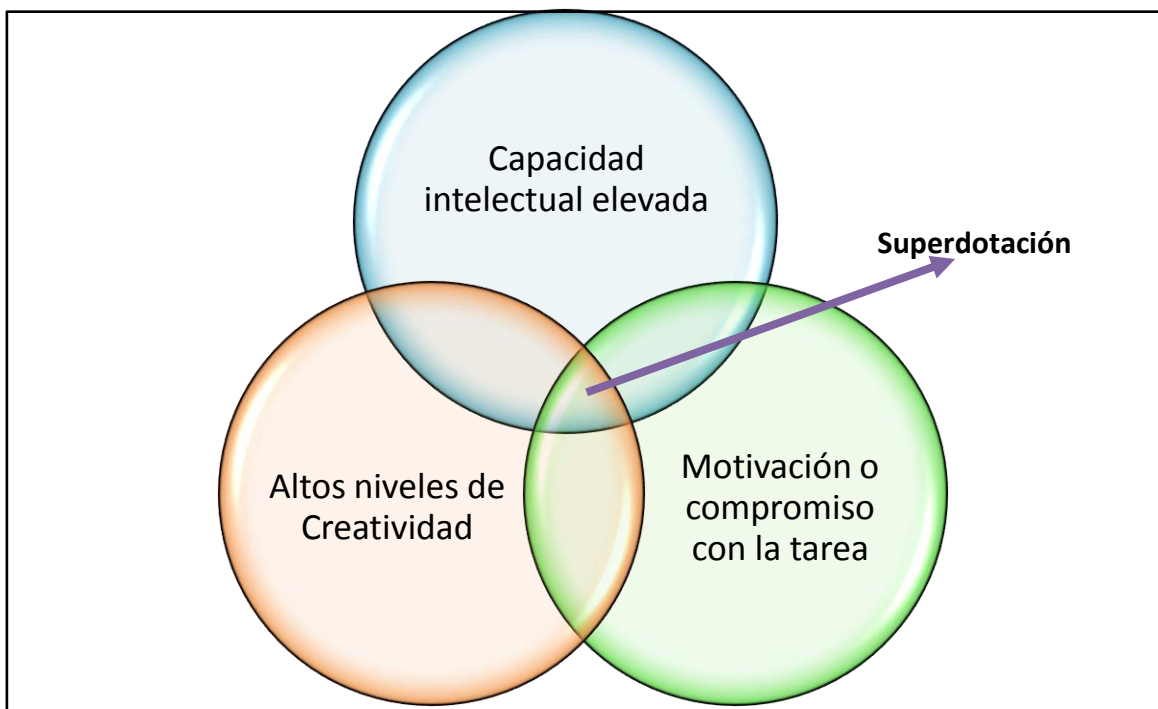
La creatividad se define por el pensamiento divergente, fantasía, originalidad, imaginación y flexibilidad.

La motivación por la constancia, disposición activa, estabilidad emocional, reconocimiento del entorno y potenciación óptima.

Renzulli (1986) es considerado uno de los teóricos más representativos de los modelos que se centran en el rendimiento y, su concepción de la

superdotación es una de las más utilizadas en la práctica educativa. Sitúa la superdotación en la intersección de tres características personales que representa gráficamente en tres anillos (Figura 7). El primer anillo es relativo a una inteligencia por encima de la media, el segundo es el de la creatividad elevada y el último constituye una alta motivación de logro y compromiso con la tarea.

**Figura 7.** Modelo tríadico de Renzulli



- La inteligencia se define de dos formas: La *habilidad general*, la cual consiste en la capacidad del sujeto para procesar información, integrar experiencias cuyo resultado son respuestas apropiadas que se adaptan a nuevas situaciones, y la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto. Las *habilidades específicas* se relacionan con la adquisición de conocimientos o la habilidad para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida (Renzulli, 2005).
- La creatividad o pensamiento divergente es entendido con una forma de procesamiento permanente de la información que depende a su vez de aspectos evolutivos y sociales del sujeto (Apraiz, 2003).

- Compromiso con la Tarea, se conceptualiza como una forma de motivación y que representa la energía trasladada a un área de actuación específica, también es conocido como la resistencia, perseverancia, el trabajo duro y la dedicación (Valadez, 2010).

Para Renzulli (2005) en la interacción de estos tres factores se encuentra la superdotación y están representados en la misma proporción. Las capacidades generales por encima de la media no significan forzosamente una inteligencia extraordinaria.

Renzulli (1986) hace notar que los comportamientos de los superdotados tienen lugar en determinadas personas, determinados momentos y bajo ciertas circunstancias. Señala que los superdotados poseen un conjunto de cualidades aplicables a cualquier área valiosa de desempeño humano y son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos de cualidades y que requieren de una amplia gama de oportunidades y servicios educativos que, por lo general, no se proporcionan en los programas de educación regular (Valle, 2011).

Como se puede observar, las definiciones y los modelos conceptuales respecto a los alumnos y alumnas con aptitud sobresaliente han cambiado; en un primer momento solo se consideraba a la inteligencia, pero con las investigaciones realizadas por Guilford (1977, como se citó en Chávez, Zacatelco & Acle, 2014) se incluyó a la creatividad como otro aspecto importante, también se determinó que habían factores personales vinculados con el éxito académico y profesional como la motivación. De esta forma el Modelo propuesto por Renzulli resulta ser el más adecuado y flexible para realizar la identificación de los alumnos con potencial sobresaliente.

### **Identificación y atención del alumno sobresaliente**

Moska (2004) argumentó que la identificación de la aptitud sobresaliente tiene como objetivo llevar a cabo un programa que atienda adecuadamente a la diversidad de los alumnos, además de tener el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de ellos, para potenciar al máximo sus posibilidades en el contexto educativo (Tapia, 2011).

En los años 50 Guilford (Heward & Orlansky, 1992) desafió las concepciones sobre inteligencia, cuando consideró que la puntuación del coeficiente intelectual era una reducida muestra de las aptitudes mentales, y por lo tanto era necesario utilizar otros criterios para ampliar el conocimiento sobre estos alumnos. Marland (1972) argumentó que la identificación de los niños sobresalientes exige una comparación con los estándares normativos. Para que se considere que un alumno requiere programas de educación especial, su rendimiento debe ser entre el 3 y 5% superior al de la población escolar de su misma edad. Blanco (2001) mencionó que es un proceso en el que se deben analizar conjuntamente los resultados de pruebas objetivas, de observaciones sistemáticas del comportamiento y las realizaciones de los infantes, pues a través de ello se podrán obtener datos que amplíen la información.

Para Treffinger y Feldhusen (1996, citados en Rodríguez & Díaz, 2005) la identificación es vista como un proceso continuo y no único, en el que se dice que un niño superdotado siempre lo será ya que los talentos emergen y crecen evolutivamente con una adecuada estimulación.

En este sentido el Modelo de Identificación de la Capacidad Sobresaliente propuesto por Renzulli conjunta tres variables internas (el compromiso con la tarea, la creatividad y el razonamiento); de manera adicional Zacatelco y Acle (2009) toman en cuenta el autoconcepto académico y como una variable externa la nominación del maestro, las cuales son medidas a través de los diferentes factores que la integran: interés, persistencia, esfuerzo, originalidad, elaboración, razonamiento y la opinión del maestro. Es por esto que resulta importante partir de una propuesta de identificación acorde con la población mexicana, en donde se consideren las características más relevantes del sobresaliente y se tenga presente que no solo implica manifestaciones superiores en las áreas académicas, intelectuales, artísticas, culturales, deportivas, de liderazgo y científicas, ya que algunos alumnos presentan puntuaciones elevadas en ciertas tareas. Así, son seleccionados en una proporción similar tanto los alumnos que obtienen una puntuación alta en las variables internas como en la externa. Este modelo supone uno de los planteamientos más sugestivos desde el punto de vista

educativo ya que parte de una selección poco restrictiva de los alumnos y entre el 15 y 20% de la población escolar conforman el denominado “grupo de talentos” (Valdivieso, 2013). De esta manera el realizar una adecuada identificación de los alumnos sobresalientes ayuda a diseñar programas de atención enfocados a fortalecer las habilidades que los niños ya poseen, a desarrollar estrategias que les sean útiles a lo largo de su vida académica y profesional, para que de esta manera se aproveche al máximo su potencial y este no se vea menguado a través del tiempo.

Renzulli (2005) propuso procedimientos muy flexibles para la atención educativa a través de la realización de diversas actividades de enriquecimiento; esto es agrupamientos de alumnos que, con independencia del curso escolar comparten intereses y se reúnen con un adulto experto que les guíe en las actividades para fomentar diversas habilidades.

### **Estrategias educativas para la atención del alumno sobresaliente**

La concepción y el desarrollo de opciones educativas y de orientación apropiadas para la atención de los alumnos sobresalientes están vinculadas con el proceso de identificación, con la finalidad de proporcionarle alternativas, programas educativos y de orientación, que respondan a sus necesidades intelectuales, académicas, sociales y emocionales. De tal manera que es importante encontrar al alumno talentoso, proporcionar un cuadro claro del desempeño de sus habilidades cognitivas, creativas, aptitudes y necesidades, para así proporcionar la atención adecuada y potenciar sus habilidades. Entre las estrategias educativas de atención al sobresaliente destacan, la aceleración, agrupamiento y el enriquecimiento (DAgostino, 2004).

#### **Aceleración.**

La aceleración considera varias tácticas para su implementación, entre las cuales se destacan las que implican la entrada temprana a un nivel educativo, en el que se adelanta al alumno uno o varios cursos, y la omisión de un grado escolar, con el objetivo de adecuar la enseñanza a su ritmo y capacidades. Para efectos normativos, al conjunto de estos dos tipos de les llama “acreditación y promoción anticipada” (SEP, 2006 D).

Debido a la trascendencia e implicaciones psicológicas, pedagógicas, legales y administrativas de la autorización de una acreditación y promoción anticipada, es fundamental analizar el proceso de implementación, así como la normatividad vigente que regula la acreditación y la certificación de estudios en la educación básica en México, ya que adelantar un grado al alumno requiere que presente madurez intelectual, personal y emocional.

La aceleración permite a los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional. Para la implementación de esta estrategia, es fundamental considerar el contexto familiar, escolar y social del alumno (SEP, 2006 D).

Castelló (1996, como se citó en Navarrete, 2009) considera que la aceleración sólo resulta recomendable para los casos de precocidad o talento académico, en los que se garantice también la madurez emocional y recursos de interacción social suficientes como para no perder en socialización lo que se gane en motivación académica.

### **Agrupamiento.**

El agrupamiento consiste en la formación de grupos de alumnos que tienen características específicas comunes en el cual existen tres tipos:

- **Agrupamiento total:** es la modalidad extrema, donde los alumnos están en centros o escuelas con grupos homogéneos.
- **Agrupamiento parcial:** los alumnos con altas capacidades salen de sus aulas habituales durante un tiempo programado para profundizar en temas curriculares, normalmente en materias instrumentales e idiomas. Si hay varios alumnos de estas características en un mismo centro, se agrupan en aulas específicas.
- **Agrupamiento flexible:** es el más integrador ya que de él, pueden participar todos los alumnos, consiste en formar grupos de diferentes niveles en función de las capacidades y conocimientos previos de los alumnos en las distintas áreas, exige un esfuerzo de planificación en los recursos del centro, pero los beneficios son muy importantes porque implica a todo el alumnado.

Esta estrategia favorece el área afectiva social, ayuda a que el alumno establezca mejores relaciones con sus compañeros y posibilitan el estudio cooperativo así como el independiente. El alcance del agrupamiento está en función de la respuesta de los alumnos, es decir, del nivel curricular alcanzado, de las habilidades desarrolladas, del grado de satisfacción de sus intereses, en interacción con lo que le brinda el contexto educativo (Ocura, 2013).

### **Enriquecimiento.**

El enriquecimiento del contexto educativo se entiende como una serie de acciones planeadas estratégicamente para flexibilizar el currículo, y así dar respuesta a las potencialidades y necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Dichas acciones brindan al estudiante la oportunidad de lograr un desarrollo integral de acuerdo a sus intereses, fortalezas y debilidades (SEP, 2006 D). Consiste en ofrecer al sobresaliente alternativas educativas que amplíen, profundicen y enriquezcan el currículo regular, de manera tal que este concuerde más con sus intereses y necesidades. El aprendiz talentoso, requiere para el desarrollo de sus potencialidades, propuestas formativas intelectualmente estimulantes, desafiantes y libres de aspectos rutinarios, repetitivos y aburridos (DAgostino, 2004).

Hay tres tipos de enriquecimiento:

- *En el aula-* hace referencia a las diferentes estrategias utilizadas por el docente dentro del aula para modificar la dinámica de trabajo, los espacios del aula, las técnicas y procedimientos de enseñanza, la distribución del mobiliario, el uso de materiales didácticos, la organización del tiempo. Algunas de estas estrategias pueden ser el desarrollo de proyectos centros de interés, programas para el desarrollo emocional y programas para el desarrollo de habilidades sociales (SEP, 2006). No se trata solo de modificar la propuesta curricular al incrementar la cantidad de tareas y de contenidos, sino de privilegiar ambientes de aprendizaje y experiencias formativas que potencien las habilidades de pensamiento y permitan al alumno interactuar, experimentar e innovar con el contenido conceptual (DAgostino, 2004).



- *En la escuela*- se basa en las diferentes estrategias utilizadas por el colectivo de docentes dentro de la escuela, para modificar la organización escolar basada en la edad cronológica, por otra basada en intereses y habilidades. Algunas de estas pueden ser talleres, concursos escolares, programas sabatinos y programas de verano.
- *Fuera de la escuela*- hace referencia a la gestión que realiza el colectivo de docentes para que los alumnos reciban atención en instituciones tanto públicas como privadas, especializadas en el desarrollo de las ciencias, las artes y los deportes. Este tipo de enriquecimiento contempla habilidades e intereses específicos que no tienen fácilmente cabida dentro del plan y los programas (SEP, 2006).

Las actividades de enriquecimiento tienen como objetivo favorecer el desarrollo integral de los alumnos. En este sentido, resultan muy interesantes los tres tipos de enriquecimiento que proponen Renzulli & Reis (1996, en Navarrete, 2009):

- Tipo I: Consiste en presentar a los alumnos temas o campos de conocimiento nuevos y atractivos a través de diferentes procedimientos como conferencias, excursiones, etc.
- Tipo II: Se trabaja tanto destrezas generales de pensamiento, destrezas de aprender a aprender, habilidades de comunicación oral, escrita y visual, como procesos afectivos. Al igual que el anterior, se aplica para todos los alumnos.
- Tipo III: Consiste en actividades de investigación y producciones artísticas en las cuales el estudiante asume el papel de un investigador. Constituye medidas destinadas a estudiantes que están altamente motivados (Navarrete, 2009).

A diferencia de otras estrategias de atención, el enriquecimiento tiene la ventaja de no separar al alumno de sus pares, lo que permite que ellos también se vean beneficiados por estas actividades. Y gracias a las políticas actuales, es la primera respuesta educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes; descrita a mayor profundidad en la *Propuesta de Intervención*:

*atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, B 2006). Esta constituye una adaptación significativa del currículo ordinario a las necesidades formativas y a los intereses individuales del niño sobresaliente, para lograr el más pleno desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Es una respuesta a la diversidad dentro del aula regular en la que se hace hincapié en la valorización de esta y en el reto de convertir las escuelas en comunidades que lejos de excluir a alguien, faciliten y promuevan el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. La tarea de este enfoque educativo es optimizar los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el ambiente del aula ordinaria y de ofrecer un currículo significativo que permita a todos los estudiantes experiencias educativas que tengan sentido y valga para cada uno de ellos. Tal medida puede aparentar ser sencilla y fácil de aplicarse, pero en la realidad su éxito constituye todo un reto para la mayoría de los sistemas educativos actuales, por estar estrechamente vinculado con condiciones que no siempre se presentan en estos. Dentro de las condiciones sobresalen:

- Educación centrada en el estudiante
- Flexibilidad del sistema educativo
- Preparación, idoneidad y compromiso de los docentes involucrados en el programa
- Planteamiento y realización de la experiencia educativa como un verdadero programa de estudio (opuesto a actividades vagas, esporádicas e inconexas), adaptado a los intereses y a las necesidades del alumno del que se trate.
- Grupos pequeños
- Metodología activa y participativa con énfasis en el trabajo investigativo, creativo y retador
- Recursos didácticos y entorno de aula tipo taller y laboratorio.

Son estas condiciones las que harán diferencia en la posibilidad de éxito de un programa de adaptación del currículo ordinario para aprendices talentosos dentro del contexto del aula regular (DAgostino, 2004).

Rodríguez (2006) propuso un programa de enriquecimiento para niños sobresalientes, en donde se consideraron importantes tres áreas.

- **Desarrollo Cognitivo.** Para enriquecer el potencial intelectual de los niños que presenten facultades sobresalientes y que por sus características tienen necesidades educativas especiales.
- **Razonamiento Matemático.** Debido a que las matemáticas ayudan al desarrollo de las facultades cognitivas, afectivas, físicas y muy esencialmente al desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Creativo. El aporte de la matemática es fundamental, porque facilita a través de sus objetivos y contenidos los elementos básicos que contribuyan a resolver con acierto las interrogantes y situaciones problemáticas de la vida diaria. El sobresaliente potencializa las habilidades intelectuales, su inteligencia lógico-matemático, lo que desarrolla su capacidad de abstracción, la exploración de problemas artificiales y la rigurosidad de pensamiento.
- **Artes.** Es una de las áreas fundamentales de atención al niño sobresaliente ya que ellos presentan un potencial asociado a la expresión pictórica que requiere ser enriquecido. Dentro de la formación artística, esta actividad esencialmente imaginaria y fundamentalmente creadora y operativa, ofrece el ambiente, los medios y los incentivos necesarios para lograr el enriquecimiento de dichas habilidades. Las aptitudes estéticas se identifican por la capacidad de expresión mediante el trazo, con la sensibilidad para dar movimiento, belleza y expresión a través del dibujo y la pintura, por la autonomía que genera para organizar los colores de la naturaleza y traducirlos en una presentación artística. El arte al ser una de las más importantes manifestaciones socio culturales que configuran la identidad de una persona, es significativo, en el hecho de incentivar y fortalecer la sensibilidad, creatividad y la capacidad de expresar contenidos (Rodríguez, 2006).

En general el niño talentoso y creativo muestra gran capacidad de representación, que es enriquecida por imágenes y vivencias que expresan una

gran fluidez y carga emotiva, con gran lujo de detalles y determina mediante el dibujo las características básicas de lo que quiere representar, tiene dominio del espacio y por lo tanto estas habilidades se pueden favorecer a través del arte y el juego.

Cabe señalar que las estrategias de enriquecimiento educativo son importantes debido a que el currículo básico puede resultar demasiado fácil y poco motivante para la población sobresaliente y al llevarse a cabo estas tácticas se fortalecen habilidades que en el aula resulta difícil atender. Así mismo estas se pueden basar en las aptitudes específicas que se encuentran asociadas a los alumnos con estas características como es el caso de la creatividad, ya que ésta es la diferencia entre la solución innovadora de los problemas y la simple repetición de los esquemas, es la capacidad que tiene el ser humano de cambiar cosas, la clave para encontrar una manera de afrontar los retos que se nos presentan día a día, mejorar nuestra vida, nuestro entorno y por consiguiente nuestra sociedad, es por eso que resulta trascendental su desarrollo.

### **Creatividad**

El proceso creativo es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos, implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea nueva. Proviene del término latín “*creare*” (crear) y es asociada con la imaginación (Esquivas, 2004).

Es importante tomar en cuenta los sinónimos con los que se ha relacionado la palabra creatividad ya que abarca toda clase de actividades y producciones humanas que surge de un conjunto de procesos. Monreal (2000, como se citó en Chacón, 2005) manifiesta que al iniciar la investigación sobre la creatividad la palabra más utilizada para describirla fue la de “genialidad”, también se emplearon otros sinónimos como “originalidad, productividad, inventiva y descubrimiento”, en diferentes ámbitos de la psicología se le asemeja con la “fantasía y la imaginación”.

Para Guilford (1952, como se citó en Esquivas, 2004) la capacidad creativa se refiere a las aptitudes que son características de los individuos, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente. Las aptitudes creadoras se definen en relación con la solución de problemas, la sensibilidad hacia estos capacita a los individuos para darse cuenta de lo inusual, lo raro de inconsistencias aparentes, tal disposición ofrece al individuo numerosos problemas para resolver.

Torrance (1965, como se citó en Chávez, Zacatelco & Acle, 2014) la define como un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas, modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados. Es un proceso que se expresa en los cambios que se descubren, en los nuevos elementos y relaciones, además las operacionalizó a través de los siguientes indicadores: fluidez (capacidad para producir un gran número de ideas), flexibilidad (aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra), originalidad (habilidad para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido) y elaboración (destreza para llenar de detalles los dibujos).

Autores como Davis & Scott (1992, como se citó en Esquivas, 2004) señalan que la creatividad es el resultado de una combinación de procesos o atributos que son nuevos para el individuo. Gardner (1993, como se citó en Esquivas, 2004) la define como “una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o cuestiones nuevas de un campo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”. De acuerdo con Csikszentmihalyi (1996) es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente y lo transforma en uno nuevo. Por su parte, Prieto (1999) indica que es una habilidad que requiere cierto estado mental caracterizado por una aptitud abierta y entusiasmo.

De tal manera que la inclusión formal de la creatividad como concepto de estudio en varias disciplinas, ha sido reciente y permite vislumbrar todas las

posibles investigaciones y trabajos que se pueden generar al ser abordado, debido a que es un tema de estudio relativamente nuevo que ha ganado adeptos en los últimos años (Esquivas, 2004).

Las orientaciones que enmarcan la creatividad, la definen principalmente en tres líneas de trabajo: como un proceso, un producto, enfatizando en la persona creativa, y como una combinación de estos factores. El primero se explica cómo una serie de fases que se dirigen a un fin, hacia la producción de algo nuevo a través del descubrimiento y la experimentación. El segundo se centra en la persona creativa, específicamente en las características de las personas que se relacionan estrechamente con esta, como son: el locus de control, la valoración de las cualidades estéticas, la habilidad para resolver problemas y un firme sentido de considerarse creativo. El tercero la analiza a partir de las especificidades del producto en la diferenciación de niveles en la producción, por la determinación del fruto o resultado original. (Sánchez, 2007)

Las teorías que se proyectan en estos escenarios, retoman a la creatividad como proceso clave del logro de aprendizaje fundamental y significativo para la formación de los estudiantes. Bajo la concepción de que la escuela formará futuros ciudadanos con la capacidad de pensar y crear ante las cotidianidades que enfrenten, es necesario entonces, entenderla como un espacio activo, lúdico que promueva situaciones de enseñanza aprendizaje utilizando la imaginación (Esquivas, 2004).

Ante esto Ballester (2002, como se citó en Esquivas, 2004) señala: “las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales, con estímulo del pensamiento divergente en el que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad, se convierten en hechos clave y decisivos para una enseñanza activa”.

El desarrollo de las potencialidades humanas, la inteligencia, la creatividad y el talento, constituyen uno de los grandes problemas globales relacionados con la educación del hombre. Sin embargo pocos currículos de las instituciones educacionales abordan el desarrollo del potencial creativo (Sánchez, 2006).

---

La creatividad ha sido señalada como uno de los elementos que caracterizan a la población de niños y niñas sobresalientes. Ya que presentan una curiosidad innata y tendencia a buscar respuestas originales, con espontaneidad, libertad de expresión y un sentido del humor especial (Covarrubias, 2000, en Sánchez, 2006).

Autores como Prieto, López, Renzulli y Castejón (2002) mencionan que la creatividad puede desarrollarse a través del entrenamiento, diversos estudios desarrollados por autores como Duarte (2003), Garaigordobil (2006), Chávez, Zacatelco y Acle (2009) lo confirman. Por ello países como Estados Unidos y España incrementaron su interés por aumentar la prioridad de la creatividad en los currículos escolares. A sí mismo investigaciones realizadas desde diversos marcos epistemológicos afirman que el juego es una estrategia a través de la cual se estimula la creatividad infantil, ya que las actividades lúdicas poseen una gran carga imaginativa mediante la cual se favorece el pensamiento divergente y la solución de problemas, de la misma forma como proceso de enseñanza-aprendizaje es un recurso de organización, desarrollo y crecimiento de la personalidad.

---

### 3. El juego educativo como estrategia para favorecer la creatividad y valores

Existen pocas actividades tan universales como el juego, este ha sido definido como una actividad esencial del ser humano, como desarrollo de la actividad ulterior o como ejercicio de aprendizaje (Decroly & Monchamp, 2002).

Es indudablemente, un medio por el que los seres humanos exploran diversas experiencias en diferentes casos y con distintos fines. El juego del niño tiende, en todo momento, a la representación, simbolización y abstracción del pensamiento. Así mismo posee un contexto, una adecuación y un registro al que debería brindarse una prioridad muy elevada, para Stone (1982, como se citó en Moyles 1990) “el juego es recreación... porque continuamente recrea la sociedad en la que se realiza”. Lo que significa inventar, descubrir nuevas imágenes, es muy importante en el niño que posee una inteligencia, un cuerpo y un espíritu en proceso de construcción (Decroly & Monchamp, 2002).

La actividad lúdica, en todas sus formas, posee la ventaja de proporcionar diversión y placer. Piers & Landau (1980, como se citó en Moyles, 1990) afirman que “desarrolla la creatividad, competencia intelectual, fortaleza emocional, estabilidad y sentimientos de júbilo y placer”. De manera que el juego infantil llama la atención, en ocasiones, como delicado y encantador, como alborotador y turbulento, ingenioso o tan solo tonto y molesto cuando se imitan los actos y actitudes de los adultos. Este se produce con mayor frecuencia en un periodo en el que se amplía dramáticamente el contenido acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como los sistemas de comunicación; por lo tanto está relacionado con las áreas de desarrollo. El filósofo Karl Gross considera que los juegos de lucha de los animales y el comportamiento imitativo por parte de los niños como una preparación para las actividades propias de la edad adulta. El psicólogo Stanley Hall afirma que refleja el curso de la evolución (Garvey, 1985).

Está relacionado a un intercambio de ideas y experiencias en donde se desarrollan procesos psíquicos que en ocasiones se acompañan del progreso de las facultades psicomotrices; por último, en cierta medida es repetitivo,



placentero y tiene como fin la propia acción lúdica (Betancourt & Valadez, 2005).

El juego en el aula no siempre ha estado presente como algo necesario y en ocasiones es relacionado con algo superficial que genera indisciplina y no trabajo escolar serio. Al respecto, Chateau (1987, p.17) sostiene la tesis de que el juego se debe tomar muy en serio en la escuela y afirma:

*“En consecuencia, se puede concebir el juego como un rodeo que conduce finalmente a la vida seria, como un proyecto que bosqueja de antemano. Por el juego, el niño conquista esa autonomía, esa personalidad y hasta esos esquemas prácticos que necesitará en la vida adulta. No los adquiere frente a cosas concretas y difíciles de manejar, sino frente a sustitutos originales. Opera como el futuro aviador que se ejercita primero con un home-traner antes de arriesgarse a conducir realmente un avión. El juego es un rodeo por lo abstracto: cocinar con piedras es más sencillo que cocinar en la realidad, pero en esa manera de conducirse más sencilla se forma ya la futura cocinera”.*

El juego, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un recurso esencial de organización, desarrollo y crecimiento de la personalidad del niño en formación. Por lo que es importante que los sistemas educativos tomen en cuenta el juego como instrumento para el impulso de la imaginación de los niños y sus conocimientos, factor de socialización, fuente de desarrollo de procesos motivacionales sólidos, tales como la motivación intrínseca y de logro, así como un vehículo para el beneficio de estructuras abiertas, flexibles y cambiantes de pensamiento, es decir, que tenga conciencia de cómo o qué hace cuando piensa. Los juegos tienen una gran carga imaginativa, lo que permite al infante pensar en numerosas alternativas para la solución de un problema y desarrollar diferentes estilos de pensamiento. (Betancourt & Valadez, 2005).

Dentro de situaciones educativas, el juego proporciona un auténtico medio de aprendizaje y permite que los adultos instruidos adquieran conocimientos respecto a los alumnos y sus necesidades. En el contexto escolar, esto significa que los profesores deben ser capaces de comprender en

donde están los niños en su enseñanza y en su desarrollo general, lo que a su vez indica a los educadores el punto de partida para la promoción de un nuevo aprendizaje, tanto en el campo cognitivo como en el afectivo (Moyles, 1990).

### **El juego cómo estrategia de aprendizaje**

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, la actividad didáctica que propicia con mayor éxito la creación es el juego, principal actividad del niño; en él se crea un universo de sentido, donde aparece la acción en la esfera imaginativa y la creación de propósitos voluntarios, es memoria en acción, es decir, un camino hacia el desarrollo del pensamiento, propicia el manejo y construcción de normas y habilidades cognitivas, exhorta el placer de la comunicación, al descubrimiento y comprensión de la vida (Ceballos & Díaz, 2011).

El juego es el fundamento principal del desarrollo psicoafectivo-emocional y el principio de todo descubrimiento y creación. Como proceso ligado a las emociones contribuye enormemente a fortalecer a los niños cognitivamente; tal como lo afirma Piaget (1970, como se citó en Ceballos & Díaz, 2011) “el juego constituye un verdadero revelador de la evolución mental del niño”.

La relación entre el juego y aprendizaje es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen, ambos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar, y llegar a ganar para pasarlo bien, para avanzar y mejorar (Chacón, 2008).

El juego infantil está estrechamente ligado al proceso de aprendizaje, ya que los niños desde muy temprana edad experimentan y obtienen información del mundo a través de éste. Barclay (1982, como se citó en Duque, 1996) menciona que existe una relación entre el comportamiento lúdico y el nivel intelectual alcanzado por los niños.

Las características del juego hacen que éste sea un vehículo de aprendizaje y comunicación ideal para el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia emocional del niño. Divertirse a la vez que se aprende, sentir y gozar en el aprendizaje hace que el infante crezca, cambie y se convierta en lo

más importante del proceso educativo. En este sentido, la enseñanza debe caminar hacia una participación más activa por parte del niño. Se debe estimular las actividades lúdicas como medio pedagógico, que junto con otras actividades como las artísticas y las musicales ayudan a enriquecer la personalidad creadora, necesaria para afrontar los retos en la vida (Campos, Chacc & Gálvez, 2006).

El juego tiene gran importancia en el desarrollo integral del niño, a través del cual es posible desplegar aspectos motores, intelectuales, afectivos y sociales. Al respecto Marín (1995, como se citó en Campos, Chacc & Gálvez, 2006), señala que “el juego en la infancia tendrá un valor psicopedagógico evidente, permitirá un armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, afectividad, creatividad y sociabilidad, ya que es la fuente más importante de progreso y aprendizaje”.

El juego educativo es propuesto por el adulto con una intención dirigida y selectiva hacia uno o varios factores que se sitúan en el terreno afectivo, cognoscitivo, social o motor, preparación para la vida personal y social. A lo anterior se le agrega que, este tipo de juego, además de la satisfacción de los participantes, deja información que se va acumulando en forma de enseñanzas, que van interiorizando (Campos, Chacc & Gálvez, 2006).

El juego como estrategia para facilitar el aprendizaje, es considerado como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores, tales como: el respeto, la tolerancia grupal e intergrupal, la responsabilidad, la solidaridad, la confianza en sí mismo, la seguridad y el amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir las ideas, conocimientos e inquietudes, todos ellos facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa, que aunque sean inherentes a una o varias áreas favorecen el crecimiento biológico, mental, emocional y social de los participantes con la única finalidad de propiciarles un desarrollo integral significativo. El juego como estrategia de aprendizaje ayuda al estudiante a resolver sus conflictos internos y a enfrentar las situaciones posteriores con decisión y sabiduría. Allí es donde el aula se

convierte en un auténtico laboratorio donde jugar es aprender y viceversa (Torres & Torres, 2007).

De acuerdo con Chacón (2008), la diversión en las clases debería ser un objetivo docente. La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia en la que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación que provocan y activan los mecanismos de aprendizaje, así la clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias.

Los juegos en el aula aportan una forma diferente de adquirir el aprendizaje, aportan descanso y recreación al estudiante, permiten orientar el interés del participante hacia las áreas que se involucren en la actividad lúdica. El docente hábil inventa juegos que se acoplan a los intereses, las necesidades, las expectativas, a la edad y al ritmo de aprendizaje (Torres & Torres, 2007).

Es frecuente que el niño pierda interés en la clase al someterse a largos periodos de trabajo en donde se demande atención y poco movimiento, es por eso que necesita actividades que le produzcan emociones vivas, placenteras, llenas de armonía y colorido, explicaciones y acciones combinadas estratégicamente donde el niño ponga de manifiesto su iniciativa, sus competencias, su valores y otras tantas cualidades que pueden observarse en un ambiente ameno. Los juegos de los niños deben ser motores activos para dales la oportunidad de canalizar sus energías y que puedan manifestar tanto las facultades mentales como la fuerza física (Torres & Torres, 2007).

La importancia de esta estrategia radica en que no se debe enfatizar en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a los alumnos a construir su propio conocimiento, dentro del cual el profesorado pueda conducir al alumno progresivamente hacia niveles superiores de independencia, autonomía y capacidad para aprender, en un contexto de colaboración y sentido comunitario que respaldará y acentuará todas las adquisiciones. Las estrategias han de contribuir a motivar a los niños para que sientan la necesidad de aprender. En este sentido debe servir para

despertar por sí misma la curiosidad y el interés de los alumnos (Chacón, 2008).

El juego tiene dos componentes, uno de entretenimiento y otro educativo. Cuando el niño la lleva a cabo se divierte y aprende, es el adulto quien programa actividades lúdicas como recreo, en busca de la enseñanza de algunos aspectos de la personalidad. Éste ofrece múltiples ocasiones de aprendizaje, ya que brinda la posibilidad de poner en marcha nuevas habilidades y desarrollar otras experimentadas, dado que es una actividad natural y la preferida por los infantes, supone un punto de partida para proponer y realizar tareas o actividades útiles y contundentes a lograr ciertos objetivos didácticos (Ceballos & Díaz, 2011).

Piaget (1961, como se citó en Duque, 1996) afirma que en el juego el niño activa esquemas de comportamiento que ya han sido previamente establecidos, repitiéndolos por puro placer funcional y al margen de actividades “serias” tales como la experimentación o la exploración. De este modo constituiría, en términos de Piaget, casi una asimilación pura de lo real al Yo. En este, se utilizarían los elementos del ambiente para una actividad que tiene su fin en sí misma, al margen del aprendizaje propiamente dicho, pero reacciona sobre éste reforzándolo.

Desde un enfoque centrado en el proceso de evolución de las estructuras mentales, Piaget (1970, como se citó en Duque, 1996) distingue y clasifica el juego en tres categorías, correspondientes a distintos momentos en dicho proceso:

- De ejercicio: constituye la primera manifestación de juego en el niño y corresponde al período pre-verbal o sensorio-motor, que se extiende aproximadamente hasta los dos años de edad. Este tipo consiste en simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación actual, aunque al margen de su espacio de adaptación. Estos juegos ejercen su estructura en el vacío, fuera del contexto del aprendizaje o la necesidad, y sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento.

- Simbólico: se manifiesta al inicio del período verbal e implica la representación de un objeto ausente, ya que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante. El intermedio entre este tipo de juego y el de ejercicio está dado por las secuencias de actos o movimientos en el sexto estadio del período sensorio motor que, aunque aún desprovistas de representación, son realizadas fuera de su contexto adaptativo. Así, dado que la mayor parte de los juegos activan movimientos y actos complejos, son a la vez sensorio motores y simbólicos. Entendido de esta manera, constituye, en el proceso de desarrollo cognitivo del niño, el mecanismo a través del cual el infante es capaz de saltar la brecha existente entre la arbitrariedad de signos tales como los signos lingüísticos, y las realidades que estos representan. En efecto, la adquisición del símbolo en el desarrollo infantil tiene su raíz en una imitación interiorizada de un objeto con otro, de otro sujeto con el propio cuerpo; imitación que se afirma en cierta semejanza entre lo imitado y aquello que lo imita.
- De reglas: a diferencia del símbolo, según Piaget, las normas implican relaciones sociales e interindividuales, una regularidad que va más allá del ritual sensorio motor individual, pues son impuestas por el grupo y su violación representa una falta. Estas, pueden incorporar el ejercicio sensorio motor, la imaginación simbólica de los juegos precedentes y son resultados de la organización colectiva de las actividades lúdicas.

Es así como Piaget (1961, como se citó en Duque, 1996), establece el juego infantil como la expresión de una de las fases en el desarrollo de la diferenciación progresiva entre la acomodación de los movimientos y las percepciones a los objetos, y la asimilación de las cosas; es el producto del aprovechamiento que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente que harán de ella el complemento del pensamiento operatorio o racional. Representa el “polo extremo de lo real, aunque lo hace participar como parte fundamental de la imaginación creadora que permanecerá como motor de todo pensamiento ulterior y aún de la razón”.

Es indudable la importancia del juego en el desarrollo físico, psicológico, emocional y de adaptación social de los infantes en las primeras etapas de sus vidas; los cuales son determinantes en su desarrollo y que dimensionan y adaptan su mundo de acuerdo a las necesidades propias de su edad. Es por medio de éste donde las relaciones de interacción social entre los niños adquieren pautas de comportamiento, donde dicha interacción fluye en ellos y forma su identidad específica con los demás miembros de la sociedad donde están insertos (Ceballos & Díaz, 2011).

Este tipo de estrategia de juego permite el desarrollo de habilidades por áreas y dimensión académica, entre las cuales se pueden mencionar:

- Dimensión académica: apropiación de contenidos de diversas asignaturas, pero en especial, de lectura, escritura y matemática donde el niño presenta mayores dificultades.
- Físico-biológica: capacidad de movimiento, rapidez de reflejos, destreza manual, coordinación y sentidos.
- Socio-emocional: espontaneidad, socialización, placer, satisfacción, expresión de sentimientos, aficiones, resolución de conflictos y confianza en sí mismos.
- Cognitiva-verbal: imaginación, creatividad, agilidad mental, memoria, atención, pensamiento divergente, lenguaje, interpretación de conocimiento, comprensión del mundo, pensamiento lógico, seguimiento de instrucciones, amplitud de vocabulario y expresión de ideas.

Una vez establecida la importancia del juego como una estrategia de aprendizaje, se debe estructurar una actividad que incluya momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuya meta es la apropiación de los contenidos, para fomentar el desarrollo del área que se desea (Chacón, 2008).

### **Enriquecimiento de la creatividad a través del juego.**

La creatividad se expresa por medio del juego, ya que a través de éste el niño no sólo crea sino usa toda su personalidad (Tàrrega, 2013). Las

actividades lúdicas conducen de modo natural al pensamiento divergente porque, en todos los niveles, los infantes se ven obligados a emplear destrezas y procesos que les proporcionan oportunidades de ser creativos (Moyles, 1990).

El juego ha sido vinculado a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales (Garvey, 1985). Las tareas creativas se expresan cuando los alumnos utilizan materiales convencionales de forma poco usual a través de actividades imaginativas (Cobos, 2010).

Como ya se ha mencionado anteriormente, la escuela es el lugar en el que, de forma sistemática y planificada, se puede empezar a potenciar el incremento de la creatividad, al mismo tiempo que se realiza un desarrollo óptimo e integral del niño. De todos los recursos formativos propios de la educación infantil, el juego resulta ser uno de los medios más adecuados para comenzar a potenciar estas habilidades (Jiménez & Muñoz, 2012).

En este punto, lo fundamental no es la forma en que se lleva a cabo el juego educativo, pues este debe ser creativo como fin en sí mismo y estar unido a la idea de libertad. Trigo (2002, como se citó en Jiménez & Muñoz, 2012) menciona que la actividad lúdica no debe ser excesivamente rígida ni prefijada porque no daría oportunidad de surgir a la imaginación.

Por medio de éste se incrementa la intuición, la solución de problemas y la imaginación. Garaigordobil (1996) indicó que cuando el niño juega aprende y desarrolla su pensamiento debido a que ejercita sus funciones cognitivas como la memoria, la comprensión, la concentración, la discriminación, la coordinación, sólo por mencionar algunas. Es importante resaltar que el enriquecimiento de la creatividad a través del juego educativo fomenta la curiosidad, el asumir riesgos, la imaginación y el desarrollo de otras habilidades cognitivas, como el empleo de diferentes recursos materiales y herramientas didácticas novedosas (Chávez, Zacatelco & Acle, 2009).

Los niños a través de la actividad creadora impulsan actitudes vitales que los orientan hacia una vida productiva y placentera para sí y para los



otros. El juego les concede la libertad para hacer y deshacer, para crear y recrear un mundo posible, donde se conjuga imaginación, fantasía, pensamiento y acción. En la cotidianeidad de la actividad lúdica los infantes organizan: el espacio de juego, eligen los compañeros, los circuitos, las variantes, elaboran y eligen objetos lúdicos. Así mismo contiene factores que indican el desarrollo de la creatividad: originalidad, fluidez, flexibilidad, inventiva, elaboración, apertura mental, sensibilidad ante los problemas, entre otros (Ridao, 2005).

### **Juego y Valores**

El juego tiene un gran poder socializante, pues ayuda al niño a salir de sí mismo y a respetar las reglas que hacen posible una convivencia pacífica, a compartir y a cuidar su entorno. Hoy día no hay nada mejor para relacionarse con los demás y adquirir valores como los juegos tradicionales, por eso desde el carácter educativo que tiene, la escuela es el lugar más adecuado para potenciar estas actividades. Es muy enriquecedor como transmisor de valores, ya que al trabajar en lo aula por medio de este los alumnos adquieren las normas que transmiten estos (Benítez, 2009).

El tema del juego y la formación de valores representan un aporte sumamente interesante y de relevancia en la actualidad, se entiende esta actividad como parte significativa del quehacer cotidiano del niño en todo el proceso del desarrollo, maduración e identificación cultural. Es importante abordar desde el punto de vista teórico la forma en cómo el infante va a construir e incorporar un sistema de valores durante su desarrollo evolutivo. Una vez que el pequeño comienza a considerar como propio el juicio valoral de los otros, llámese padres, abuelos, hermanos, maestros, amigos, profesores y medios de comunicación, deja atrás la fase organística de valores operacionales para entrar en la etapa de los valores conceptuales que se adoptaran como propios en la vida adulta (Torres, Padrón & Cristalino, 2007).

El juego constituye un aspecto de mucha trascendencia en las etapas tempranas del desarrollo del niño, puesto que es en este periodo donde va a construir su aprendizaje mediante la acción personal, concreta y directa con la situación, con el material y el resto de sus compañeros, en un ambiente

amigable y ajustado a sus exigencias, del mismo modo facilita situaciones para el descubrimiento de conductas que pudiesen transformarse en elementos de tropiezo en etapas posteriores (Torres, Padrón & Cristalino, 2007).

La actividad lúdica como una experiencia libre, espontánea y voluntaria es una de las características que con mayor frecuencia se encuentra en las definiciones planteadas por los especialistas, que mencionan que mediante el juego el niño se expresa, comunica y comparte, un ambiente de verdadero descubrimiento e intercambio de conductas sociales. Para Torres & Velandia (2000, como se citó en Torres, Padrón & Cristalino, 2007), es a través de la actividad lúdica donde el niño adquiere condiciones de felicidad, júbilo y ensoñación. De esa forma el ambiente festivo que proporciona el juego se transforma en un espacio atractivo, de preferencia y confianza, para posibilitar el descubrimiento sin barreras y restricciones que obstaculicen el aprendizaje de cualquier índole y en particular de los valores.

#### **Valores en la educación.**

La persona como sujeto histórico-social hace apreciaciones y es así como crea los valores y los bienes en los que aquellos se representan. Es decir que son construcciones que subsisten y se realizan en el ser humano, por y para este. En forma general suele entenderse como algo que se juzga, lo que se considera digno de aprecio; en este sentido se identifica con lo bueno. Dada la diversidad de acepciones del término “valor”, que expresa gustos, preferencias, obligaciones, deseos, necesidades, aversiones, atracciones o placeres, no es de extrañar que en psicología sea definido de diferentes maneras y expliquen su naturaleza. Es una creencia fundamental, acerca de cómo debe comportarse o acerca de algún objetivo de su existencia que vale la pena conseguir; los valores serían parte de los condicionamientos que influyen en las decisiones mediante mecanismos de estímulo-reacción (Latapi, 2003).

De esta forma es necesario reconocer la existencia de valores con respecto a los actos representativos de la conducta humana, esencialmente de la moral. Todo hecho humano implica la necesidad de elegir entre varios posibles, por ende, hay selección, pues se prefiere uno u otro, el cual se presenta como un comportamiento más elevado moralmente. Según Zambrano

(2003) la persona expresa su elegibilidad mediante la captación de realidades éticas percibidas del mundo exterior, a través de los sentidos genuinamente selectivos, que siempre la realiza de diversos estímulos, y se aceptan solo aquellos vinculados con los esquemas sensorio-motrices y no éticos que el ser humano ha construido o está en vías de desarrollo (Guevara, 2007).

La educación en valores es un aspecto intrínseco a la educación formativa e integral. En particular, debe ser algo que empape de modo transversal la formación de los alumnos, si se quiere que estos tomen las decisiones adecuadas en una sociedad cada vez más compleja. Mediante el informe Delors (1996, como se citó en Rodríguez, 2012), sobre el futuro de la educación se afirma que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Por lo tanto es aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y las normas que son demandadas por un grupo social, por medio de la educación todo grupo tiende a perpetuarse, y son las reglas el medio que da cohesión al proporcionar determinados estándares de vida.

Según Brezinka (1990, como se citó en Parra, 2003) la educación valores es una corrección de la democracia a favor de los deberes fundamentales que los individuos tienen con los demás. En este sentido las personas necesitan que en medio de todo el cambio haya algo estable, bienes culturales transmitidos, tradición y normas fijas para regir la vida a fin de que los individuos adquieran y conserven un autocontrol. Para que sea posible y eficaz el aprendizaje de los valores se requieren tres condiciones principales: una unidad y congruencia en los agentes educativos (familia, escuela y estado), la constancia de sus costumbres y el buen ejemplo de las personas con las que se convive. Se trata de un proceso que se inicia con las formulaciones de las metas establecidas para la escuela, de procurar que los alumnos adquieran las normas adecuadas, las interiorice y las plasme en su vida.

### **Valores Morales en niños.**

Al conocer parte del significado y relevancia del juego en la vida y formación del infante, es importante abordar desde el punto de vista teórico la forma en que el niño construye e incorpora un sistema de valores durante su desarrollo evolutivo, el interés fundamental que tiene el aprendizaje de las normas desde tempranas edades, el papel que desempeña la actividad lúdica dentro del proceso de formación en normas y el rol que cumple la escuela como escenario para el fomento de estas guías de comportamiento en el niño (Torres, 2007).

Los valores morales proveen a las personas defender y creer en su dignidad, son desarrollados y afinados por cada individuo a través de su experiencia. Por lo general perfeccionan al hombre, en cuanto a las acciones buenas que realice, como: vivir de manera honesta, ser sincero, bondadoso, entre otras. De acuerdo con Piaget (1965, como se citó en Valdez, González, Cambrón & Sánchez, 2008), el desarrollo moral en los niños sigue un patrón estable y se encuentra determinado por el proceso cognitivo, que es producto de la evolución de las estructuras mentales y su experiencia social cada vez más amplia. Así, en las primeras etapas del desarrollo, los pequeños juzgan lo bueno y lo malo en función de sanciones que los adultos imponen, y en etapas más avanzadas como la de operaciones concretas, los infantes comienzan a ser capaces de hacer juicios morales más independientes y formar su propio sistema de valores.

Kohlberg (1966, como se citó en Valdez, González, Cambrón & Sánchez, 2008) menciona que el desarrollo moral sigue una serie de etapas predecibles que dependen en gran medida del proceso de inteligencia. De esta manera, una de las principales tareas de la educación moral es lograr que el niño respete a los demás, ya que esto supone concederles un valor.

La infancia, como la época crucial para los eventos significativos de la vida, representa la oportunidad de inculcar y fundamentar en los niños, las acciones y comportamientos valorativos, que les permitirán una vida con mayor significado, autenticidad y calidad con las personas que los rodean, y los bienes que les son dados para su uso. Los valores son los indicativos en

cuanto a los comportamientos deseables, evidencian la calidad humana y ética de la persona. Los pequeños los incorporan por vía directa del ejemplo, se basan en lo que sus modelos inmediatos hacen, y no tanto en el discurso o las palabras que no se acompañan de acciones congruentes como tal. La asimilación y explicación teórica viene como complemento posterior, en la conceptualización y enseñanza de los valores (Candro, 2009).

Dado que la comprensión de las normas a nivel conceptual resulta insuficiente, y que la educación del sobresaliente debe incluir estrategias educativas que tiendan a persuadirle y sensibilizarle a favor de las conductas morales con fin de evitar que este potencial sea dirigido en sentido negativo, ya que forman parte de la ideología de la sociedad y funcionan como un regulador interno de su conducta y patrón o guía para valorar la propia conducta y la de los demás (Zacatelco, Chávez & González, 2014), por lo que surge la inquietud de instrumentar un programa creativo orientado a favorecer los valores.

### **Estudios sobre programas de juego y la creatividad**

Los programas que han analizado los efectos de introducir el juego educativo para fomentar el desarrollo del niño han encontrado incrementos en la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad de los alumnos, es decir, en su pensamiento creativo. Algunos estudios longitudinales, han señalado, igualmente, que el entrenamiento para potenciar la creatividad durante el periodo de la Educación Infantil correlaciona con los niveles encontrados en esos mismos niños en etapas educativas superiores. Incluso, se ha mostrado que su entrenamiento produce efectos que pueden continuar hasta la vida adulta (Jiménez & Muñoz, 2012).

Prieto, Renzulli, Bernejo y Castejón (2002) evaluaron los efectos de un programa de desarrollo de la creatividad, el cual fue valorado a través del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. El programa estuvo conformado por 24 sesiones y participaron 232 alumnos con edades entre cinco y seis años, de los que 77 pertenecían al grupo control. Los resultados obtenidos por el análisis factorial de varianza mostraron un incremento intrasujeto tanto en la fluidez ( $F_{(77,1)}= 11.62$ ,  $p= .001$ ), como en la flexibilidad, ( $F_{(77,1)}= 17.36$ ,  $p=0.001$ ), la originalidad, ( $F_{(77,1)}= 19.15$ ,  $p= .001$ ), la elaboración ( $F_{(77,1)}= 44.98$ ,  $p= .001$ ) y el

total de la prueba ( $F_{(77,1)} = 33.79$ ,  $p = .001$ ). En todos los indicadores de observaron mayores cambios en el grupo experimental desde el inicio hasta el final del programa de desarrollo de la creatividad.

Duarte (2003) realizó un programa para la estimulación del pensamiento creativo en niños con capacidades sobresalientes, en el que se formó un grupo control y un grupo experimental. La muestra estuvo conformada por 169 alumnos con edades entre 10 y 11 años pertenecientes a quinto y sexto grado de educación básica. Para comprobar la efectividad del Modelo de Estimulación del Pensamiento Creativo (MEPC) se aplicaron dos instrumentos, Hoja Estímulo Forma A y el Test de Matrices Progresivas de Raven. Los resultados encontrados por medio de la prueba estadística ANOVA mostraron que diferencias estadísticamente significativas en los grupos experimentales y los del grupo control ( $F = 22.249_{(1, 167)}$ ,  $p = 0.000$ ), para conocer las comparaciones intergrupo se utilizó la prueba t de Student, cuyos resultados muestran incrementos significativos ( $t = 5.290$  y una  $p = 0.000$ ) en la capacidad creadora del grupo experimental después de participar en el MEPC.

Garaigordobil en 2006 evaluó los efectos de un programa con juegos cooperativos y creativos, para conocer el cambios del programa administró cuatro instrumentos de evaluación, Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974), Creación libre de un Cuadro de Garaigordobil (2004), Escala de Personalidad Creadora de Garaigordobil (2004) y el Cuestionario Sociométrico: Compañero Creativo. Este estudio se realizó con una muestra de 86 niños de 10 a 11 años, de los cuales 32 desempeñaron las condiciones de control. La intervención consistió en la instrumentación de una sesión de juego semanal de 120 minutos de duración, en cada una se llevaron a cabo dos o tres actividades lúdicas y sus debates correspondientes. Las actividades fomentan la creatividad en sus diferentes dominios, como son el verbal, gráfico-figurativo, constructivo y dramático. Los resultados obtenidos a través de la prueba estadística MANOVA para comparar pre-test post-test evidenciaron que los individuos en condición experimental incrementaron significativamente la creatividad verbal TPCT. Los resultados del MANCOVA pretest-postest para la creatividad verbal, ( $F_{(1, 84)} = 9,13$ ,  $p < 0.001$ ) y el indicador de originalidad el ANCOVA pretest-postest ( $F_{(1, 84)} = 12,14$ ,  $p < 0.001$ ) indicó diferencias

estadísticamente significativas entre ambas condiciones. De la misma forma la creatividad gráfico-figurativa presentó diferencias significativas ( $F_{(1, 84)} = 9.83$ ,  $p < 0.001$ ), principalmente en los indicadores de resistencia al cierre en el grupo experimental ( $M = 3.37$ ) aumentaron y en el grupo control ( $M = -0.78$ ), en originalidad también se produjo un incremento mayor en los experimentales ( $M = 4.26$ ), que en los control ( $M = 2.03$ ) y elaboración los experimentales aumentaron mucho más ( $M = 8.61$ ), en comparación con los del grupo control ( $M = 3.38$ ).

Chávez, Zacatelco y Acle (2009) instrumentaron un programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de primaria, en el cual participaron seis alumnas de ocho y nueve años de edad, éste consistió en la realización de 50 actividades de juego, constituido por 16 sesiones exploratorias, 16 de enriquecimiento I y 18 de enriquecimiento II, que tenían como propósito favorecer la creatividad verbal y gráfica por medio de juegos de acertijos verbales y actividades gráficas, que se desarrollaron a lo largo de 18 meses. Los resultados obtenidos a través de la prueba no paramétrica de Friedman reportaron incrementos positivos en cuanto a la creatividad verbal ( $p = 0.011$  con una  $\alpha 0.05$ ) así como en los indicadores de fluidez ( $p = 0.016$  con una  $\alpha 0.05$ ), flexibilidad ( $p = 0.002$  con una  $\alpha 0.05$ ) y originalidad ( $p = 0.002$  con una  $\alpha .05$ ), en cuanto a la creatividad gráfica se encontraron cambios significativos en los componentes de elaboración ( $p = 0.004$  con una  $\alpha 0.05$ ), originalidad ( $p = 0.002$  con una  $\alpha 0.05$ ), y en la puntuación general de creatividad gráfica ( $p = 0.002$  con una  $\alpha 0.05$ ).

Más recientemente en López y Santiago (2012), llevaron a cabo un taller de expresión corporal para favorecer el proceso creativo, el grupo estuvo conformado por un total de ocho niños (dos niñas y seis niños) con edades comprendidas entre los cuatro y seis años, todos diagnosticados con altas capacidades intelectuales. El programa comprendió 15 sesiones de 50 minutos aproximadamente, el cual se realizó una vez a la semana. Al término del programa se observó una evolución positiva en la actividad psicomotriz, de la misma forma se encontró un incremento significativo de la creatividad.

El juego resulta una estrategia educativa adecuada para favorecer la creatividad ya que mediante éste los niños desarrollan la imaginación, el pensamiento flexible, la curiosidad, el asumir riesgos y otras habilidades cognitivas, de acuerdo con lo reportado en los diversos estudios las actividades lúdicas enriquecen la originalidad, la elaboración y la fluidez, indicadores de la creatividad gráfica y verbal. Ante esto surge la inquietud por diseñar e instrumentar un programa creativo para alumnos con potencial sobresaliente de una zona urbano-marginal de Distrito Federal.



## Método

### Planteamiento del problema

De acuerdo con Renzulli (1986) los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos que poseen habilidades intelectuales por encima de la media, un alto compromiso con la tarea y creatividad elevada, por lo tanto son considerados como “la excepción a la regla”, por lo que resulta importante atenderlos, debido a que son diferentes en comparación con sus pares (Davis, Rimm & Siegle, 2010). Es por esto que surge la necesidad de crear alternativas para su identificación y atención educativa. Algunos autores como Garaigordobil (2002); Prieto, López, Renzulli y Castejón (2002) han analizado el efecto de programas de enriquecimiento educativo a través del juego en el desarrollo cognitivo y creativo, en donde encontraron que la actividad lúdica incrementa el pensamiento divergente. Con base en lo anterior, se planteó la siguiente cuestión, ¿Cuáles son los beneficios de actividades encaminadas a enriquecer la creatividad en alumnos sobresalientes?

Es de resaltar que el juego educativo tiene un importante papel en el incremento de la creatividad, la apropiación de valores y favorece la capacidad del sobresaliente, ya que fomentan la curiosidad, imaginación y el desarrollo de habilidades cognitivas mediante el uso diversos recursos y herramientas didácticas novedosas (Garaigordobil, 2002). De tal forma que en la presente investigación partió de la siguiente hipótesis: La instrumentación de un programa de actividades de juego enriquecerá la creatividad en alumnos con aptitud sobresaliente.

### Objetivo general

El objetivo de este trabajo fue instrumentar un programa de enriquecimiento creativo a través del juego en niños con aptitud sobresaliente de cuarto y quinto grado de primaria.

### Contexto

El escenario se localiza en la delegación Iztapalapa (Figura 8), la cual se sitúa en la región Oriente del Distrito Federal, su superficie es aproximadamente de 117 kilómetros cuadrados, mismos que representan casi

el 8% del territorio de la Capital de la República; cuenta con 1,820,888 habitantes, lo que la convierte en la demarcación más poblada (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010).

Esta jurisdicción colinda con los siguientes municipios del Estado de México: al Norte, con Nezahualcóyotl y al Este, con los Reyes la Paz y Valle de Chalco Solidaridad. En cuanto a los límites que mantiene con las delegaciones del Distrito Federal se encuentra que: al Norte esta Iztacalco, al Sur, Tláhuac y Xochimilco y al Oeste, Coyoacán y Benito Juárez (Gobierno de la Ciudad de México, 2013). Se debe destacar que debido a lo anterior, existe una gran confluencia de personas, lo que genera distintas problemáticas, como carencias de algunos servicios indispensables, como agua potable, drenaje y electricidad.

Dicho contexto presenta condiciones socioeconómicas con un bajo índice de desarrollo humano e indicadores altos de marginalidad, en los que la mayor parte de la población pertenece a la clase media baja y baja (INEGI, 2010). 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 a rezagos sociales y la marginación más profunda de la capital.

**Figura 8.** Delegación iztapalapa



### **Diseño del estudio**

El presente trabajo fue de tipo mixto, ya que se recolectaron y analizaron datos cualitativos y cuantitativos, así mismo se desarrolló bajo un diseño cuasi experimental pre-test – intervención – post-test (Hernández, 2010). La investigación se realizó en tres etapas: la primera consistió en la evaluación e identificación de los niños con potencial sobresaliente, la segunda fue la

instrumentación del programa de enriquecimiento creativo para favorecer valores, finalmente en la tercera se aplicó un post-test para determinar los posibles cambios logrados en los alumnos.

### **Etapas I. Identificación de los alumnos con potencial sobresaliente**

#### **Objetivo particular**

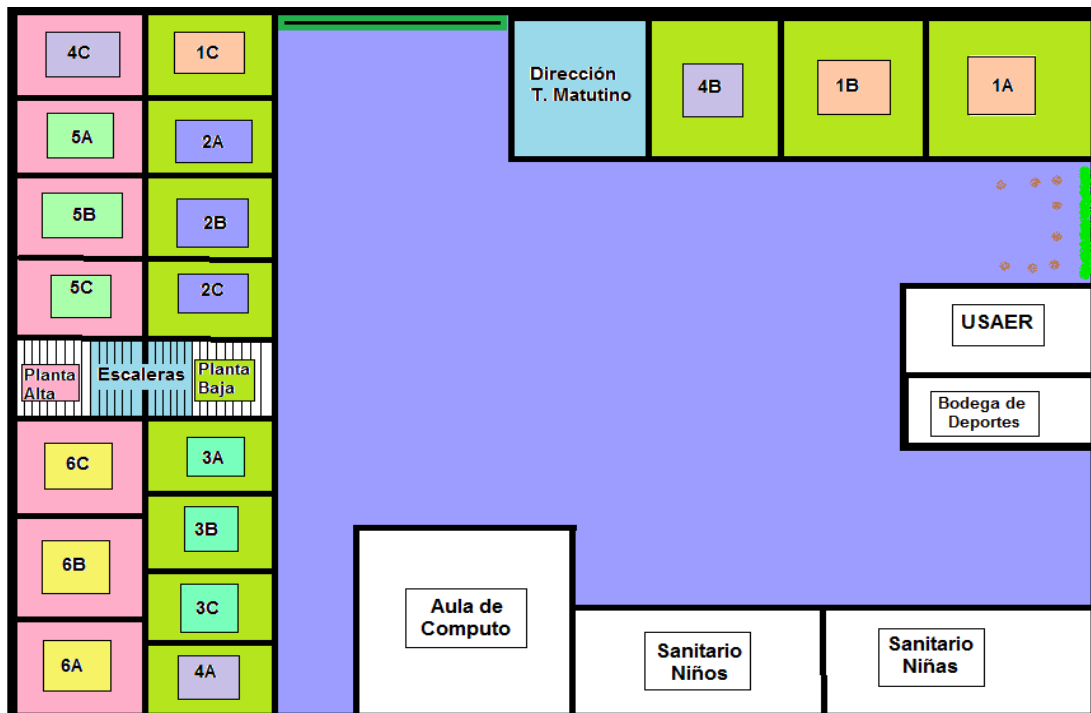
El objetivo fue detectar alumnos con aptitud sobresaliente de una zona urbano-marginal del Distrito Federal ubicada en la delegación Iztapalapa.

#### **Escenario**

El trabajo se llevó a cabo en la escuela Manuel C. Tello turno matutino, ubicada en la delegación Iztapalapa dentro de la colonia San Lorenzo Xicoténcatl y la calle Justina s/n C.P. 09100.

Como se observa en la Figura 9 la escuela cuenta con 22 salones, tres para cada grado escolar, 11 se encuentran situados en la planta baja y siete en la planta alta, una sala de cómputo, un modulo USAER, dos sanitarios, una bodega para material de deportes y la dirección. También cuenta con un amplio patio con juegos dibujados en el suelo, una jardinera y algunas mesas y sillas.

**Figura 9.** Croquis de la Primaria Manuel C. Tello



## Participantes

Participaron un total de 154 alumnos de tercero y cuarto grado, 79 mujeres y 75 hombres (Tabla 4), con un rango de edad de ocho a 10 años, con un promedio de edad de 9.01 (D.E. = 0.758).

Tabla 4

*Cantidad de alumnos que participaron por grado escolar*

<b>Grado</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
Tercero	36	33	69
Cuarto	43	42	85
Total	79	75	154

También colaboraron seis maestras (tres por cada grado escolar), con un rango de edad de 29 a 63 años ( $M=43$ ), una de ellas con formación en la Normal Básica y cinco con Licenciatura en Educación Primaria.

## Herramientas

Se aplicaron las siguientes pruebas para detectar a los niños con aptitud sobresaliente:

- **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  $r = .774$ , también se encontró una Alpha de Cronbach de 0.88, lo cual apoya la consistencia interna del instrumento (Chávez, 2014).
- **Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A** (Torrance, 2008): Tiene como propósito evaluar las producciones creativas de las personas con tres actividades (componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas), las cuales se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre. Se obtuvo un índice de

confiabilidad de 0.90 conseguido por el Alfa de Cronbach (Zacatelco, Chávez, González & Acle, 2011).

- **Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005):** Tiene como propósito identificar niveles altos y bajos de este rasgo a partir de una dimensión general que es la motivación, los diferentes factores que la integran son: interés, persistencia y esfuerzo, consta de 18 reactivos que se contestan por opción múltiple. La escala fue validada en tres escuelas de la delegación Iztapalapa con una confiabilidad de 0.79 obtenida por un Alfa de Cronbach. El instrumento cuenta con una validación psicométrica a través de un análisis factorial con rotación ortogonal.
- **Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014):** Está distribuida en dos partes: la primera corresponde a los datos personales de los alumnos. En la segunda se encuentran un total de 36 ítems que tienen un formato tipo Likert con siete opciones de respuesta. El instrumento evalúa la percepción que tiene el alumno sobre su rendimiento en las materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y artística. Tiene una confiabilidad de 0.848 a través de un Alfa de Cronbach. El instrumento cuenta con una validación psicométrica a través de un análisis factorial con rotación ortogonal.
- **Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente (Zacatelco, Chávez & González, 2013):** Consta de 37 reactivos, con dos opciones de respuesta, tiene como objetivo conocer la percepción de los maestros a partir de los factores propuestos por Renzulli; creatividad, compromiso con la tarea, capacidad superior y aspectos socioafectivos. La confiabilidad total de la prueba fue de 0.934 obtenida por un Alfa de Cronbach.
- **Escala Wechsler de Inteligencia para niños IV (Wechsler, 2005):** Consta de 10 subpruebas, las cuales tienen como objetivo evaluar el Índice de Comprensión Verbal (Semejanzas, Vocabulario y Comprensión), Índice de Razonamiento Perceptual (Diseño con Cubos, Conceptos con dibujos y Matrices), Índice de Memoria de Trabajo (Retención de Dígitos y Sucesión de números y Letras) y el Índice de Velocidad de Procesamiento (Claves y Búsqueda de Símbolos). La cual fue estandarizada en población Mexicana.

## Procedimiento

Se acudió a la escuela, se solicitó permiso al director y profesores para la aplicación de los instrumentos. Para el proceso de evaluación se asistió a cada uno de los salones, se platicó con los profesores sobre las actividades que se iban a realizar con sus alumnos y se solicitó su ayuda para contestar la Lista de Nominación del Maestro, una por cada niño que estuviera inscrito en su aula, se les comentó que tendrían aproximadamente un mes y medio para entregarla. La aplicación de los instrumentos se realizó durante dos semanas; la primera fue a finales del ciclo escolar 2012-2013, en esta se contestaron las cuatro pruebas de manera grupal en los salones de los estudiantes. Durante la segunda semana (inicios del ciclo 2013- 2014) se trabajó con el aula de cómputo con los alumnos que habían faltado a la escuela, así como los de nuevo ingreso.

Las instrucciones de las cuatro pruebas fueron las siguientes:

- ***Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008):*** Se les proporcionó un cuadernillo a cada uno de los alumnos y se les indicó que colocaran sus datos personales, posteriormente, se dieron las instrucciones de la primer actividad denominada “diseñar un dibujo” y diez minutos para que los niños la desarrollaran, al finalizar este tiempo se procedió con la segunda tarea llamada “terminar los dibujos”, se les comentó que en había diez figuras incompletas y que a partir de éstas tenían que realizar una creación original o novedosa, que pensar en algo que a nadie se le hubiera ocurrido y que en la línea colocaran un nombre para su diseño. La última actividad recibe el nombre de “líneas paralelas” y se les dijo que tenían diez minutos para hacer dibujos diferentes y novedosos con los pares de líneas rectas que estaban impresas en las hojas, se solicitó que agregaran un título a cada una de sus creaciones.
- ***Prueba de Compromiso con la Tarea:*** A cada alumno se les proporcionó la prueba y se mostraron dos ejemplos ante el grupo, se comentaron las indicaciones para contestarlos y se resolvieron. Posteriormente, se solicitó que respondieran las dos primeras preguntas para determinar si las instrucciones se habían entendido, después se

solicitó que contestaran los reactivos de forma individual, se indicó que si había dudas levantarán la mano para pasar a sus lugares a resolverlas, de igual forma se solicitó que al terminar alzarán la mano para que el aplicador acudirá a su lugar y que entregaran la prueba, esta actividad se realizó en un tiempo aproximado de 30 minutos.

- **Test de Matrices Progresiva Raven (Raven, Court & Raven, 1993):** se le entrego a cada alumno el cuadernillo de la prueba, así como también una hoja de respuestas; posteriormente se resolvió un ejemplo frente al grupo. Cuando se entendió la explicación se solicitó a los alumnos contestaran la prueba, se indicó que si tenían alguna duda y que al terminaran la actividad levantarán la mano y el aplicador asistirá a su lugar. El tiempo aproximado para esta prueba fue de 30 minutos.
- **Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014):** Se proporcionó a cada alumno un cuadernillo, se leyeron las instrucciones de forma grupal, se contestó el ejemplo, se preguntó si se ha entendido la forma de responder, se indicó que si tenían alguna duda y al terminar la actividad levantarán la mano para que se recogiera el instrumento. La prueba se terminó con un tiempo aproximado de 30 minutos.

Se diseñó una base de datos en el paquete estadístico SPSS en su versión 19, se capturaron los nombres de los alumnos, edades, sexo y las puntuaciones de cada uno de los instrumentos. Posteriormente, se obtuvieron los resultados del total de la muestra, se realizaron los análisis estadísticos. Para detectar a los alumnos con aptitud sobresaliente se consideró aquellos que hubieran obtenido puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en por lo menos tres de las cinco pruebas aplicadas que de acuerdo con Chávez, Lemus, Tapia, Ortiz y Zacatelco (2010) Manzano, Arranz y Sánchez de Miguel (2010), Renzulli (1986; 2011), Valadez, Meda y Zambrano (2006), y Zacatelco (2005) es la puntuación que indica un claro perfil sobresaliente.

## Resultados de Identificación

### Muestra total

Se obtuvieron las puntuaciones mínimas y máximas de los estudiantes en cada una de las pruebas, así como la media, la desviación estándar y el percentil 75 de cada uno de los instrumentos por grado escolar, las cuales se muestran en la Tabla 5:

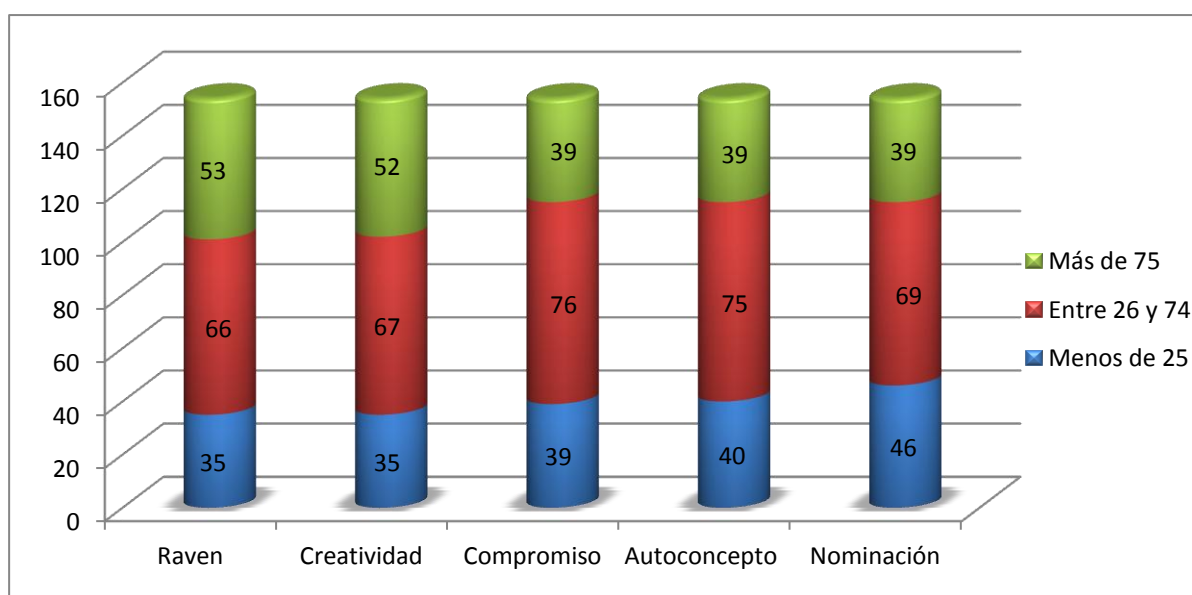
Tabla 5

*Puntuaciones medias y percentil 75 de los instrumentos aplicados*

INSTRUMENTOS	Puntuaciones		MEDIA	D.E	Percentil 75
	Mínimas	Máximas			
Test de Matrices Progresiva Raven	8	36	28.31	4.95	<b>31</b>
Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A	15	94	57.90	14.07	<b>63</b>
Prueba de Compromiso con la Tarea	37	106	79.79	14.52	<b>88</b>
Prueba de Autoconcepto Académico	95	217	161.09	24.58	<b>172</b>
Lista de Nominación del Maestro	0	37	17.24	11.29	<b>25</b>

Se encontró que 53 alumnos mostraron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en la variable inteligencia, 52 en creatividad, 39 en compromiso con la tarea y 39 con autoconcepto académico, los profesores nominaron como sobresalientes a 39 niños (Figura 10).

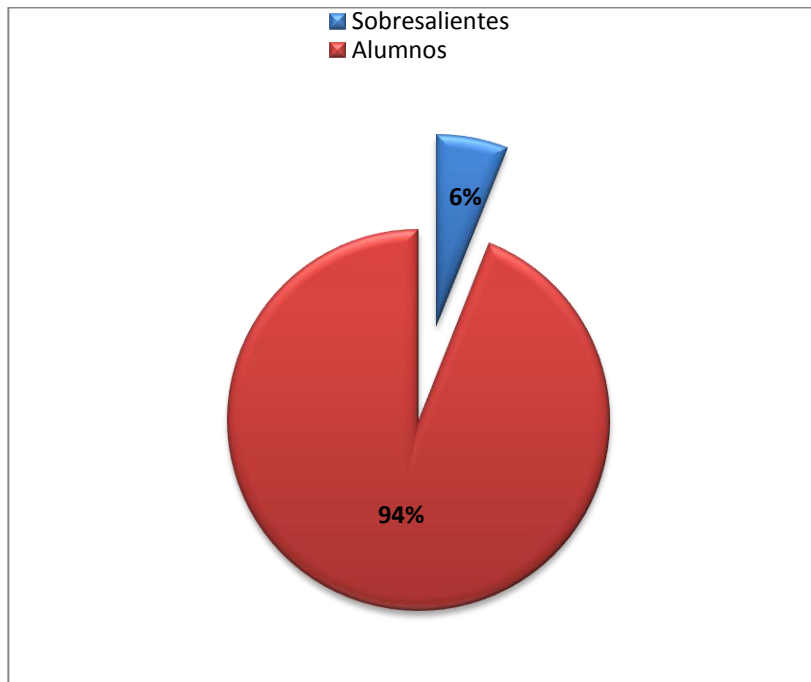
**Figura 10.** Cantidad de alumnos que se agrupan de acuerdo a los percentiles





Los resultados mostraron que del total de los niños, se identificaron a diez alumnos que cumplieron con los criterios para ser seleccionados con aptitudes sobresalientes, lo que corresponde al 6% de la población (Figura 11). Se encontró que siete niñas y tres niños obtuvieron puntuaciones superiores al percentil 75 en tres de las cinco pruebas empleadas.

**Figura 11.** Distribución de niños seleccionados con aptitudes sobresalientes



De acuerdo con las puntuaciones obtenidas en los instrumentos se encontró cómo principales características que los niños presentaron altos niveles en razonamiento lógico, habilidades visomotoras, fluidez de pensamiento, originalidad y elaboración. En cuanto a los aspectos motivacionales, se mostraron persistentes, interesados y se perciben con habilidades en su desempeño académico (Tabla 6).

Tabla 6

*Niños que cumplen con criterios de aptitudes sobresalientes*

Nombre	Grado	Inteligencia	Creatividad	Compromiso	Autoconcepto	Nominación
Percentil 75		31	63	88	172	25
Á.T.Y.	3	28	64	101	180	26
L.M.B.A.	3	28	74	89	156	25
L.V.E.E.	3	31	66	103	199	8
M.F.I.	3	34	34	90	150	28
V.V.M.F.	3	31	69	76	177	22
G.A.M.F.	3	32	57	96	203	37
R.J.A.C.	3	33	39	96	195	15
F.M.K.	4	35	53	92	192	25
M.E.Y.	4	33	68	89	190	37
S.G.F.D.	4	32	69	81	180	26

Posteriormente, se aplicó la escala de inteligencia WISC IV a partir de la cual se determinó el perfil de los niños para la instrumentación del programa (Tabla 7).

Tabla 7

*Puntajes compuestos obtenidos por los alumnos identificados como sobresalientes en las áreas que evalúa WISC-IV*

Nombre	Comprensión Verbal	Razonamiento Perceptual	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento	C.I. Total
	ICV	IRP	IMT	IVP	
Á.T.Y.	87	102	99	97	94
L.M.B.A.	93	84	86	91	85
L.V.E.E.	93	106	107	100	102
M.F.I.	87	108	102	103	99
V.V.M.F.	81	108	83	121	96
G.A.M.F.	89	119	91	88	97
R.J.A.C.	75	100	97	126	96
F.M.K.	95	117	104	94	104
M.E.Y.	106	106	94	103	104
S.G.F.D.	96	100	91	112	99
Media	90.2	105	95.4	103.5	97.6

En la Tabla 8 se observan las puntuaciones obtenidas por cada uno de los alumnos en las subpruebas del WISC-IV, así como el promedio obtenido por el grupo.

Tabla 8

*Puntuaciones obtenidas por los alumnos identificados como sobresalientes en la escala de inteligencia WISC IV*

Nombre	Grado	Cubos	Semejanzas	Retención Dígitos	Conceptos con Dibujos	Claves	Vocabulario	Sucesión Números Letras	Matrices	Comprensión	Búsqueda de Símbolos	C.I. Total
Á.T.Y.	3	10	4	8	13	10	8	12	8	11	9	94
L.M.B.A.	3	6	10	9	8	7	8	6	8	8	10	85
L.V.E.E.	3	9	13	10	12	10	7	13	12	6	10	102
M.F.I.	3	11	6	10	8	10	8	11	15	9	11	99
V.V.M.F.	3	12	6	6	11	14	7	8	11	7	13	96
G.A.M.F.	3	12	4	10	12	7	7	7	15	13	9	97
R.J.A.C.	3	10	5	9	10	16	7	10	10	5	13	96
F.M.K.M.	4	12	9	11	10	10	8	11	16	10	8	104
M.E.Y.	4	8	10	9	13	11	11	9	12	13	10	105
S.G.F.D.	4	9	8	7	11	12	8	10	10	12	12	99
<b>Promedio</b>		9.9	7.5	8.9	10.8	10.7	7.9	10.5	11.7	9.4	10.5	97.7

De acuerdo con el manual técnico del WISC-IV versión estandarizada se encontró que en las subpruebas de semejanzas y vocabulario los alumnos presentaron puntuaciones una D.E. por debajo de la media y en cuanto a las subpruebas restantes los niños mostraron valoraciones que reflejan un desempeño promedio.

Como se puede observar en la Tabla 8, las escalas de Razonamiento Perceptual y Velocidad de Procesamiento son las que presentan más fortalezas como el proceso de manipular abstracciones, generalizaciones, razonamiento a través de los recursos cognitivos y relaciones lógicas, en cuanto a Comprensión Verbal y Memoria de Trabajo se debe favorecer la capacidad para almacenar y recuperar información vieja, el sentido común, juicio social, riqueza de ideas, formación de conceptos, desarrollo de su lenguaje y memoria a corto plazo. Por lo que se decidió diseñar el programa para desarrollar las características presentadas en la Tabla 9.

Tabla 9

*Características a desarrollar de acuerdo al perfil de los niños seleccionados*

<b>Habilidades a desarrollar</b>	
Creatividad	Tolerancia al estrés
Velocidad psicomotora	Coordinación motora fina
Atención	Capacidad de concentración
Fluidez verbal	Lenguaje Expresivo y Receptivo
Flexibilidad	Reserva de información
Discriminación visoperceptual	Sentido común

## **Etapa II. Diseño e instrumentación del programa de enriquecimiento de la creatividad y valores**

### **Objetivo**

Diseñar e instrumentar un programa de juego para enriquecer la creatividad y los valores en alumnos con aptitudes sobresalientes.

### **Escenario**

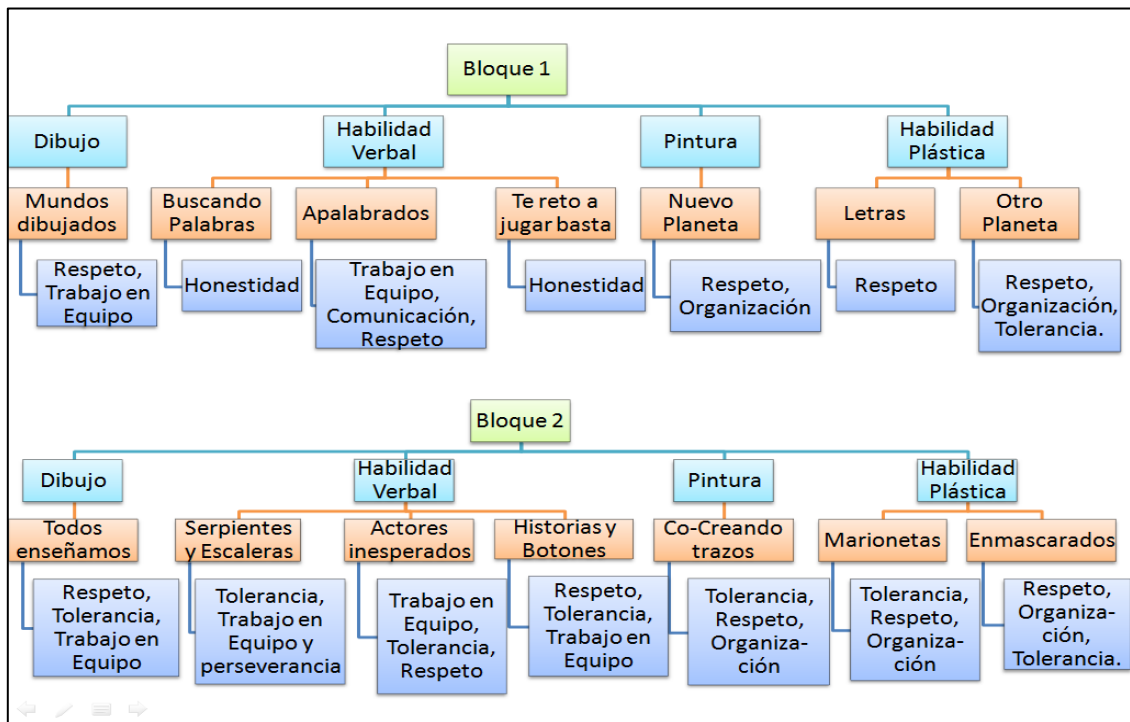
Dado a las características del programa y con la intención de no interferir en las actividades escolares se decidió realizarlo en las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

### **Participantes**

Se seleccionaron diez alumnos con potencial sobresaliente  $M = 9.7$  años. Siete de tercero (cinco mujeres y dos hombres) con un rango de edad de ocho a nueve años y tres de cuarto grado (dos mujeres y un hombre) con un rango de edad de nueve a diez años.

### **Herramientas**

Programa de enriquecimiento de la creatividad y los valores a través del juego para favorecer los indicadores de: fluidez, elaboración y originalidad propuestos por Torrance (2008), el cual constó de 14 sesiones (Figura 12), en las que se realizaron las siguientes actividades (Ver Apéndice):

**Figura 12.** Actividades realizadas en el programa de enriquecimiento creativo

Con base en las características y habilidades del grupo se diseñó el programa, en el cual se retomaron algunas sugerencias propuestas por Garaigordobil (2005) para enriquecer habilidades de creatividad y los valores, entre las cuales están:

- Expresión emocional de experiencias y fantasías a través del dibujo y pintura.
- Creatividad verbal: lenguaje, expresión, comprensión, razonamiento lógico, atención, memoria, pensamiento asociativo, razonamiento lógico.
- Capacidad de empatía ante los estados emocionales de sus compañeros.
- Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa, capacidad de diálogo y toma de decisiones.
- Desarrollo moral: normas de juego.
- Capacidad de síntesis: configuración de un todo mediante la integración de partes.

- Creatividad plástico-constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, elaboración fantasía, capacidad de transformación del medio, atención, simbolización y lenguaje.

El trabajo se llevó a cabo en las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. El programa estuvo constituido por 14 sesiones divididas en dos bloques con siete actividades, se trabajó dos veces por semana, cada sesión tenía una duración aproximada de 100 min. Las tareas que se hicieron en el bloque I fueron: letras, basta, rompecabezas, otro planeta, mundos dibujados, nuevo planeta, caricaturas y apalabrados. En cuanto a las desarrolladas en el bloque II se emplearon juegos como: serpientes y escaleras, marionetas, historias y botones, enmascarados, actores inesperados, pintando en la oscuridad y co-creando trazos.

Es necesario señalar que dentro de ambos bloques se trabajaron actividades de dibujo, habilidad plástica, verbal y pintura para poder hacer una comparación al finalizar el programa. Las cuales fueron evaluadas de acuerdo con los indicadores propuestos por Torrance (2008): Elaboración (riqueza de detalles que son añadidos a las creaciones plásticas, verbales o representaciones pictóricas), Fluidez (implica el número de ideas o materiales elegidos para las producciones) y Originalidad (capacidad de producir ideas y figuras que son poco comunes).

Cabe mencionar que para la evaluación de cada uno de estos indicadores se les concedieron las siguientes puntuaciones (Torrance, 2008):

- Fluidez: Se concede 1 punto por cada idea o material empleado
  - 1 punto: producción sencilla
  - 2 puntos: producción con elementos y texturas diferentes
- Elaboración: Se concede 1 punto por la cantidad de elementos o detalles en la producción:
  - 1 punto: producción con 1 o dos elementos diferentes
  - 2 puntos: producción que presente de 3 a 6 elementos diferentes
  - 3 puntos: producción con más de 7 elementos diferentes

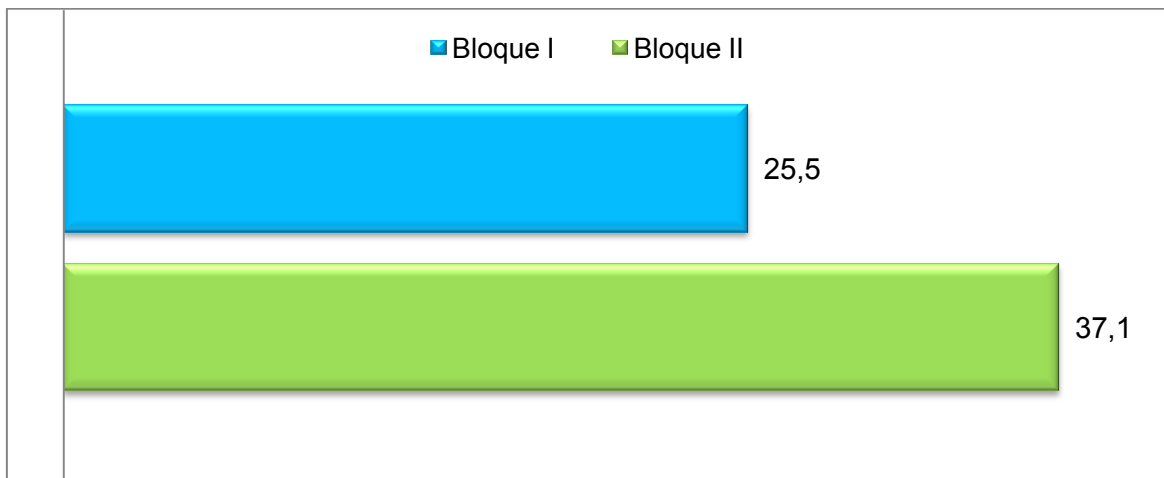
- Originalidad: Se concede un punto por una creación original y poco común.

Los resultados del programa se capturaron en una base de datos en la que se introdujeron las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en cada uno de los bloques, se obtuvieron las medias de cada uno y mediante el análisis de la prueba no paramétrica de Wilcoxon se evaluaron los indicadores de creatividad. En cuanto a los valores se realizó una evaluación cualitativa con relación al comportamiento de los alumnos a lo largo de las sesiones.

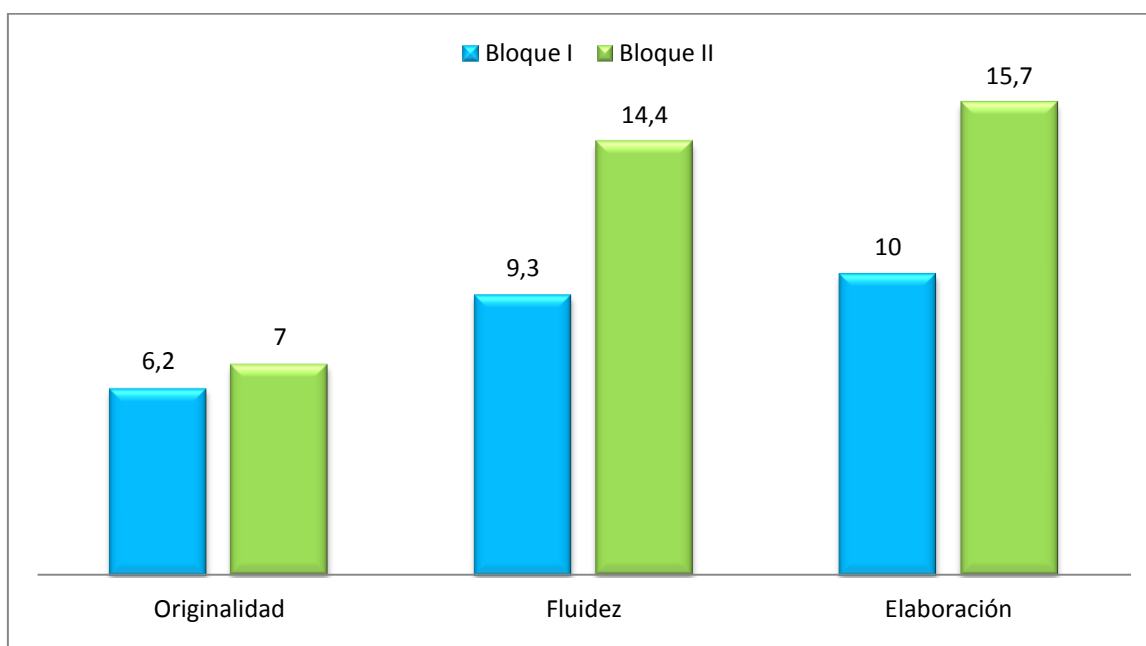
### Resultados del Programa

Los resultados mostraron incrementos estadísticamente significativos en la creatividad ( $p= 0.005$ ,  $\alpha=0.05$ ). Se observó que las puntuaciones medias obtenidas en el bloque II fueron más elevadas que las reportadas en el bloque I, lo que indicó que los alumnos realizaron diseños con un mayor número de elementos con ideas originales y emplearon diferentes materiales (Figura 13).

**Figura 13.** Medias de creatividad obtenidas en los bloques del programa



Con relación a los indicadores que se utilizaron para evaluar la creatividad, los resultados mostraron un incremento en las puntuaciones medias de cada uno de los bloques, lo cual sugiere que las producciones realizadas por los alumnos fueron más elaboradas, con más elementos, detalles y texturas (Figura 14). Y se observó que al finalizar el primer bloque los niños se mostraron más respetuosos, tolerantes, lograban trabajar en equipo y organizarse más fácilmente.

**Figura 14.** Puntuaciones medias obtenidas en los indicadores de creatividad

Para determinar los cambios intrasujeto se hizo un análisis de varianza de medidas repetidas y se encontró un incremento significativo en la creatividad de todos los alumnos ( $F_{(1,10)}=0.000$ ,  $\alpha=0.05$ ), lo que indicó que la creatividad de cada uno de los alumnos se vio favorecida por las actividades realizadas en el programa (Tabla 10).

Tabla 10

*Puntuaciones obtenidas en creatividad verbal por cada alumna con relación a los bloques I y II.*

Nombre	Creatividad Bloque I	Creatividad Bloque II
Á.T.Y.	27	39
L.M.B.A.	25	38
L.V.E.E.	24	35
M.F.I.	23	37
V.V.M.F.	22	35
G.A.M.F.	28	35
R.J.A.C.	24	37
F.M.K.	27	38
M.E.Y.	28	38
S.G.F.D.	27	39

Las producciones realizadas por los niños en el bloque I cuentan con diferentes elementos, materiales, colores y detalles que las hacen atractivas.



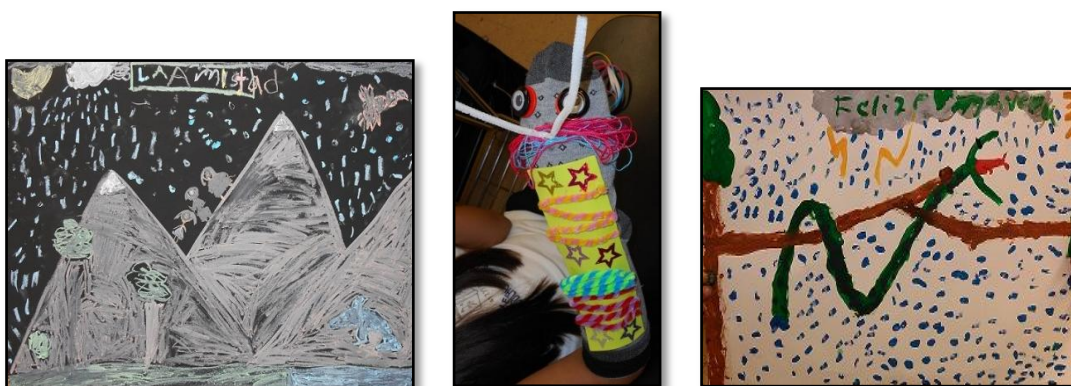
De la misma forma en las actividades verbales los alumnos mostraron una gran cantidad de ideas originales (Figura 15).

**Figura 15.** Dibujos elaborados en el bloque I por los alumnos durante el programa



En las actividades del segundo bloque los indicadores de fluidez y elaboración y originalidad se vieron enriquecidos, ya que las creaciones presentan una mayor cantidad de materiales, texturas, elementos, detalles y colores, ya que en las sesiones de pintura solamente se llevaban acuarelas líquidas azules, amarillas y rojas, las cuales los niños combinaron para crear diferentes tonos (Figura 16).

**Figura 16.** Dibujos elaborados durante las actividades del bloque II



Al realizar un análisis cualitativo sobre los cambios logrados durante el programa, se observó un incremento en algunas conductas sociales y los valores trabajados durante las sesiones, pues durante las primeras actividades

los niños eran tímidos, tenían dificultades para trabajar en equipo, ser tolerantes y esperar turnos al participar. Dicha situación se modificó a lo largo de las actividades, en las cuales los alumnos fueron más cooperativos al trabajar juntos, se mostraron más pacientes con los otros y se organizaban de una mejor manera al interactuar en las sesiones. Los datos anteriores fueron confirmados por los padres de familia quienes igualmente reportaron que los niños tímidos eran más seguros y observaron un mejor comportamiento dentro y fuera del ámbito escolar.

### **Etapa III. Identificación de los efectos del programa en los participantes**

#### **Objetivo**

Determinar los efectos del programa en las variables evaluadas en los alumnos sobresalientes.

#### **Participantes**

Se evaluaron a los diez alumnos con potencial sobresaliente  $M = 9.7$  años. Siete de tercero (cinco mujeres y dos hombres) con un rango de edad de ocho a nueve años y tres de cuarto grado (dos mujeres y un hombre) con un rango de edad de nueve a diez años.

#### **Herramientas**

Se aplicaron los siguientes instrumentos: Raven, Test de Pensamiento Creativo, Compromiso con la Tarea, Autoconcepto Académico y Escala Wechsler de Inteligencia para niños IV, los cuales se describieron en la Etapa I.

#### **Procedimiento**

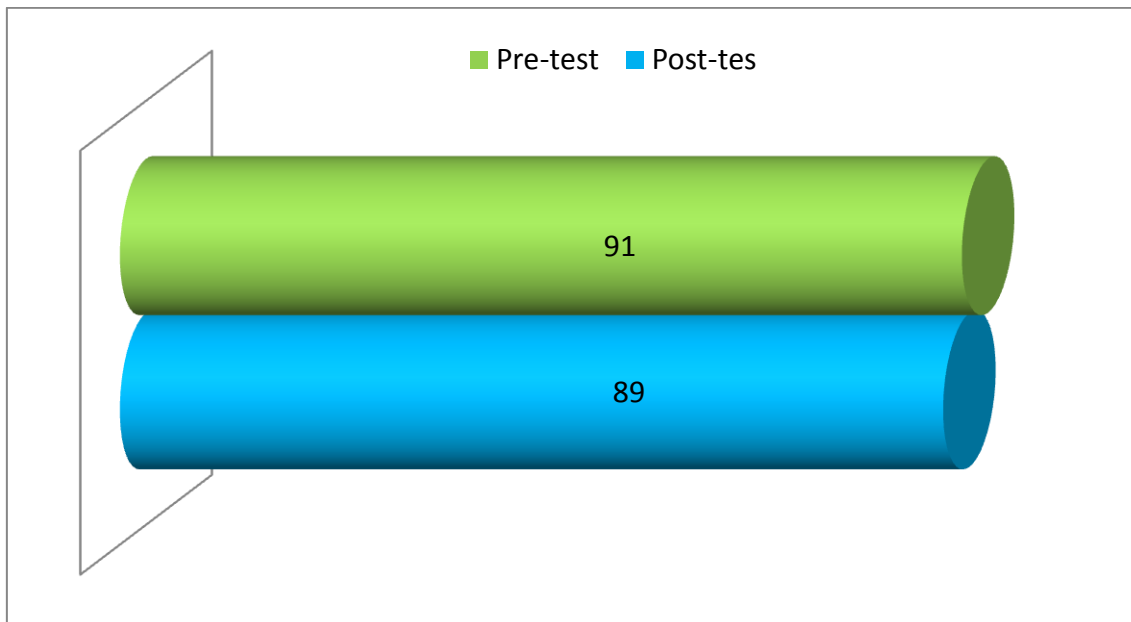
Al finalizar el programa de enriquecimiento de la creatividad se llevó a cabo la evaluación post-test. Se trabajó de forma grupal con los instrumentos de Test de Matrices Progresivas de Raven en su forma coloreada (Raven, Court & Raven, 1993), Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008), la Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005) y la Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014). Posteriormente se aplicó de manera individual la prueba de inteligencia WISC-IV. Una vez calificados todos los instrumentos con el objetivo de identificar los cambios mostrados por los alumnos al término del programa se realizó una base de datos en el

paquete estadístico SPSS versión 19 y se analizaron las puntuaciones medias obtenidas en el pre test y post test de cada instrumento a través de la prueba no paramétrica Wilcoxon.

### Resultados de los instrumentos aplicados en el pre-test y post-test

En cuanto al compromiso con la tarea se observó que las puntuaciones medias de los estudiantes disminuyeron de forma no significativa después de la instrumentación del programa ( $p=0.812$ ,  $\alpha=0.05$ ). Lo cual demostró que las actividades desarrolladas a través del juego lograron que los alumnos continuarán con interés, persistencia y esfuerzo en sus actividades escolares y se registraron cambios importantes en ellos (Figura 17).

**Figura 17.** Puntuaciones medias de la Prueba Compromiso con la Tarea



Para determinar los cambios intrasujeto se hizo un análisis de varianza de medidas repetidas y se encontró que el compromiso con la tarea se mantuvo ( $F_{(1,10)}= 0.631$ ,  $\alpha=0.05$ ) en seis de los diez alumnos después de finalizar el programa (Tabla 11).

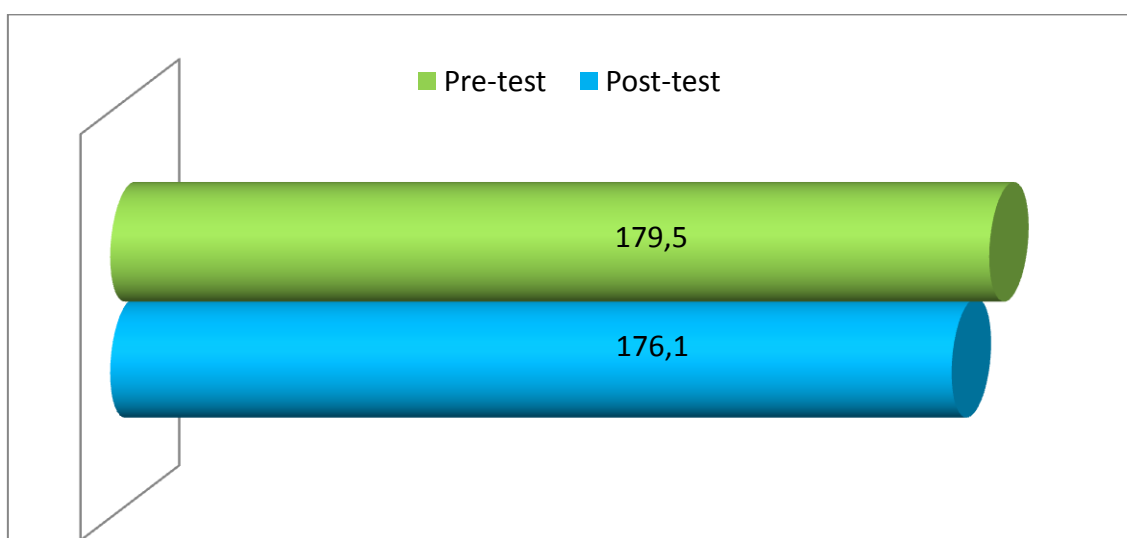
Tabla 11

*Puntuaciones de los alumnos obtenidas en la Escala de Compromiso con la Tarea*

Alumno	Grado	Pre-test	Post-test
A.T.Y.	Cuarto	101	91
L.V.E.E.	Cuarto	103	108
M.F.I.	Cuarto	90	62
V.V.M.F.	Cuarto	76	99
G.A.M.F.	Cuarto	96	96
R.J.A.C.	Cuarto	96	98
L.M.B.A.	Cuarto	89	91
F.M.K.M.	Quinto	92	87
M.E.Y.	Quinto	89	68
S.G.F.D.	Quinto	81	92

Con relación al análisis de las medias del pre-test y post-test de la Prueba de Autoconcepto Académico se observó una disminución no significativa entre las medias ( $p=0.683$ ,  $\alpha=0.05$ ). Lo cual indicó que los niños se perciben como buenos estudiantes en las diferentes materias escolares (Figura 18)

**Figura 18.** Puntuaciones medias de la Prueba de Autoconcepto Académico



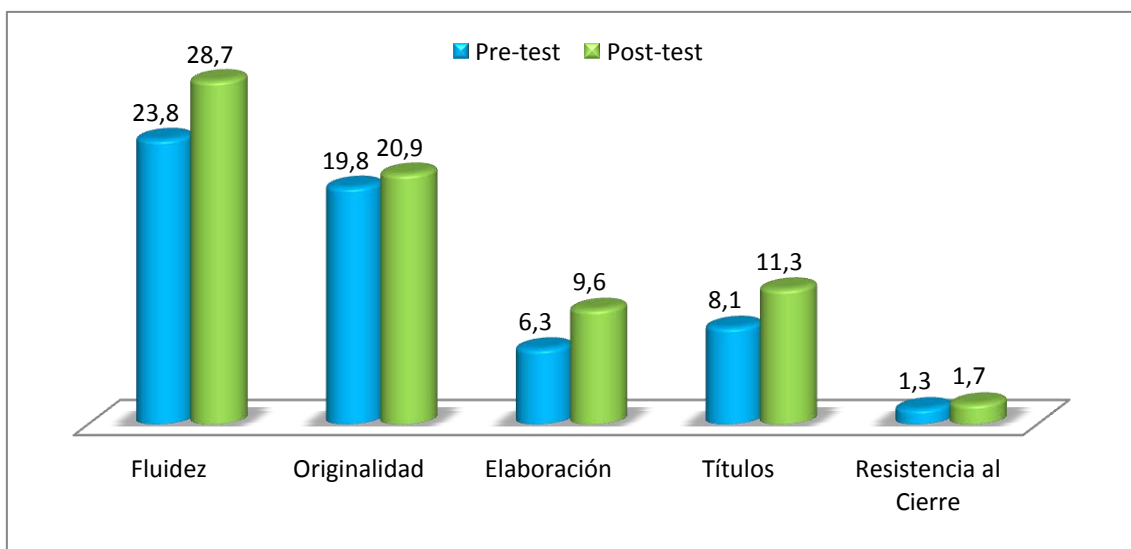
En la variable autoconcepto académico se encontró que en cinco de los niños su percepción sobre su rendimiento escolar bajo después de instrumentación del programa y los otros cinco indicaron que se consideran como buenos estudiantes en las materias académicas (Tabla 12). El análisis intrasujeto mostró que no hubo cambios significativos ( $F_{(1,10)}= 0.719$ ,  $\alpha=0.05$ ).

Tabla 12

*Puntuaciones por alumno de la Prueba de Autoconcepto Académico*

Alumno	Grado	Pre-test	Post-test
<b>ATY</b>	Cuarto	180	146
<b>LVEE</b>	Cuarto	199	202
<b>MFI</b>	Cuarto	150	157
<b>VVMF</b>	Cuarto	177	178
<b>GAMF</b>	Cuarto	203	171
<b>RJAC</b>	Cuarto	195	201
<b>LMBA</b>	Cuarto	156	194
<b>FMKM</b>	Quinto	192	184
<b>MEY</b>	Quinto	190	189
<b>SGFD</b>	Quinto	153	139

En cuanto a la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance, el análisis estadístico de Wilcoxon permitió observar incrementos significativos ( $p=0.037$ ,  $\alpha=0.05$ ), del pre test al post test. Se encontró que los indicadores de fluidez ( $p=0.092$ ,  $\alpha=0.05$ ), originalidad ( $p=0.721$ ,  $\alpha=0.05$ ), elaboración ( $p=0.05$ ,  $\alpha=0.05$ ) y títulos ( $p=0.102$ ,  $\alpha=0.05$ ) aumentaron, cabe indicar que la resistencia al cierre ( $p=0.915$ ,  $\alpha=0.05$ ) se mantuvo constante (Figura 19). Lo anterior sugiere que los niños al finalizar la instrumentación del programa lograron realizar una mayor cantidad de dibujos, con muchos detalles, colores, movimientos y sombreados.

**Figura 19.** Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance

Para determinar los cambios intrasujeto se aplicó un análisis de varianza de medidas repetidas y se encontró un incremento significativo ( $F_{(1,10)} = 0.045$ ,  $\alpha = 0.05$ ), lo que demuestra que al finalizar el programa nueve de los niños lograron realizar dibujos con una mayor cantidad de elementos e ideas originales.

Tabla 13

*Puntuaciones de los alumnos obtenidas en la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance*

Indicadores		Fluidez		Originalidad		Elaboración		Títulos		Resistencia al Cierre		Total	
Grado	Alumnos	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
		4º	ATY	28	31	24	17	5	8	7	11	0	0
	LVEE	28	40	28	15	4	6	6	12	0	3	66	76
	MFI	17	29	9	21	4	6	4	10	0	0	34	66
	VVMF	29	12	24	10	7	10	9	10	0	4	69	46
	GAMF	22	21	18	23	7	11	10	13	0	4	57	82
	RJAC	15	23	10	16	6	11	8	4	0	0	39	54
	LMBA	30	35	27	30	6	11	11	5	0	0	74	81
	FMKM	18	28	12	20	7	9	10	17	6	0	53	74
5º	MEY	22	28	23	25	10	12	9	11	4	0	68	76
	SGFD	29	40	23	32	7	12	7	20	3	6	69	110

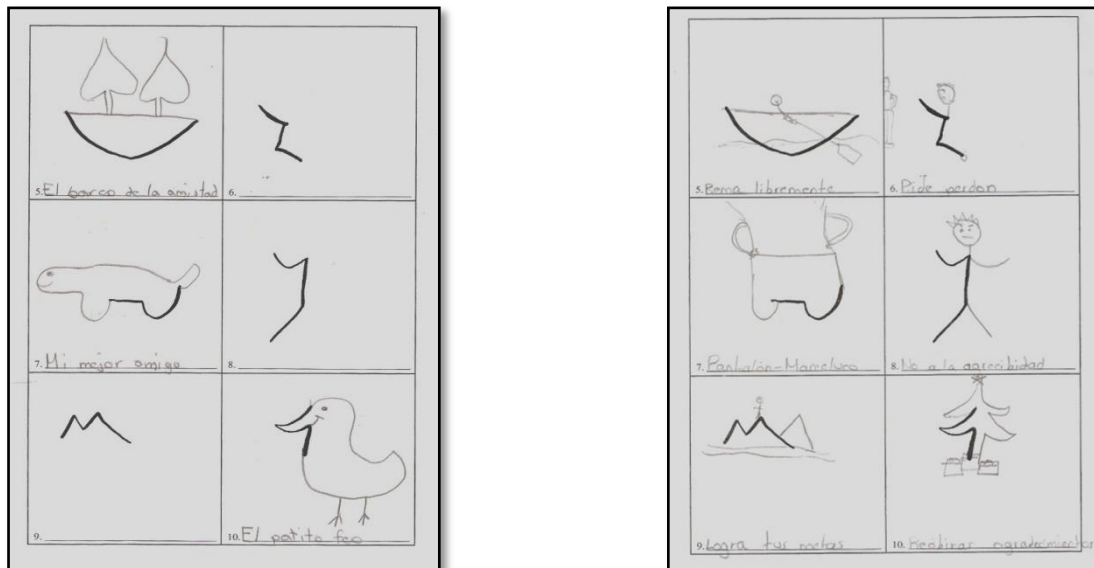
A continuación se muestran dibujos de los alumnos en el pre-test (izquierda) y post-test (derecha), en el que se observó que las producciones al finalizar el programa muestran una mayor cantidad de elementos, colores e ideas originales (Figura 20).

**Figura 20.** Dibujos pre-test y post-test de la primer actividad



En cuanto a los dibujos de la actividad dos los niños realizaron más producciones las cuales presentaron un mayor número de detalles, movimiento, emociones y abstracción de títulos (Figura 21).

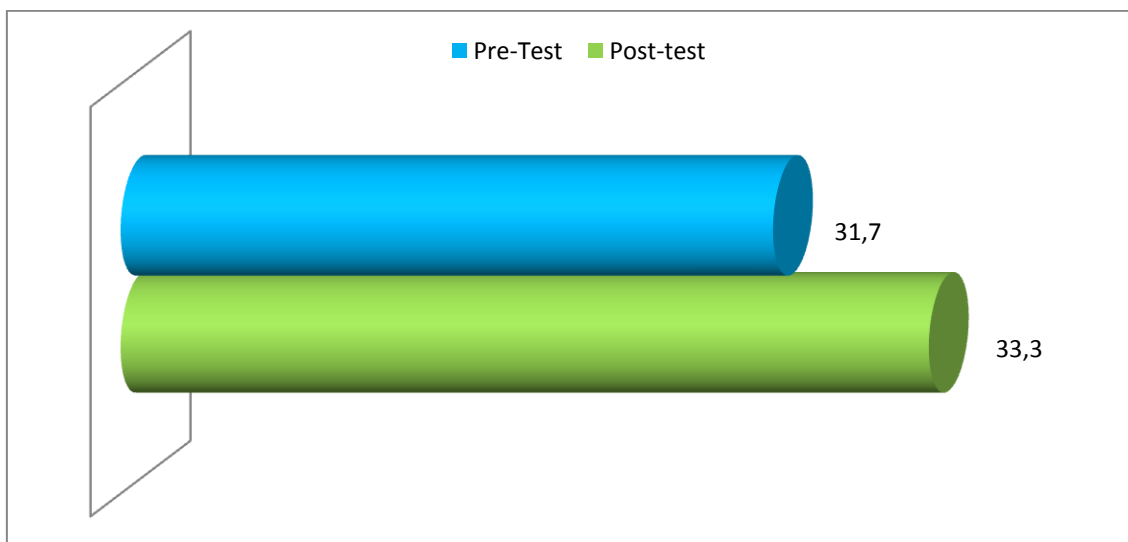
**Figura 21.** Ejemplos de la actividad dos del Test de pensamiento creativo



Con respecto al Test de Matrices Progresivas Raven se observó un incremento significativo en las puntuaciones medias ( $p=0.043$ ,  $\alpha=0.05$ ) del post-test en comparación con el pre test, lo cual indicó un aumento en la capacidad para pensar de manera no verbal, en la habilidad para hacer comparaciones, el

razonamiento por medio de analogías, organizaciones espaciales y perceptuales (Figura 22).

**Figura 22.** Puntuaciones medias del Test de Matrices Progresivas Raven



Para determinar los cambios intrasujeto se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas y se encontró un incremento significativo en ocho de los estudiantes ( $F_{(1,10)} = 0.033$   $\alpha = 0.05$ ), lo que indicó que el programa favoreció la capacidad intelectual de los alumnos (Tabla 14).

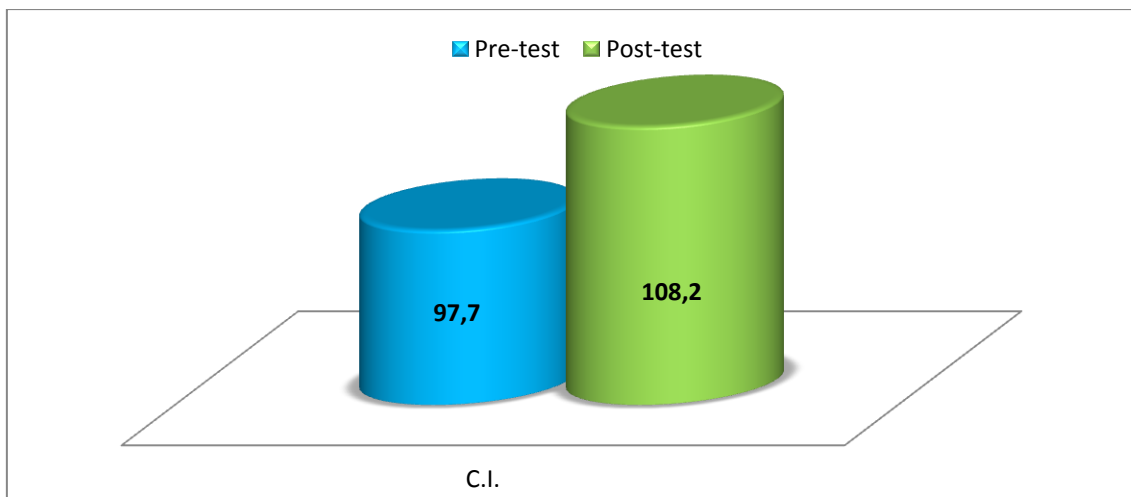
Tabla 14

*Puntuaciones de los alumnos en el Test de Matrices Progresivas Raven*

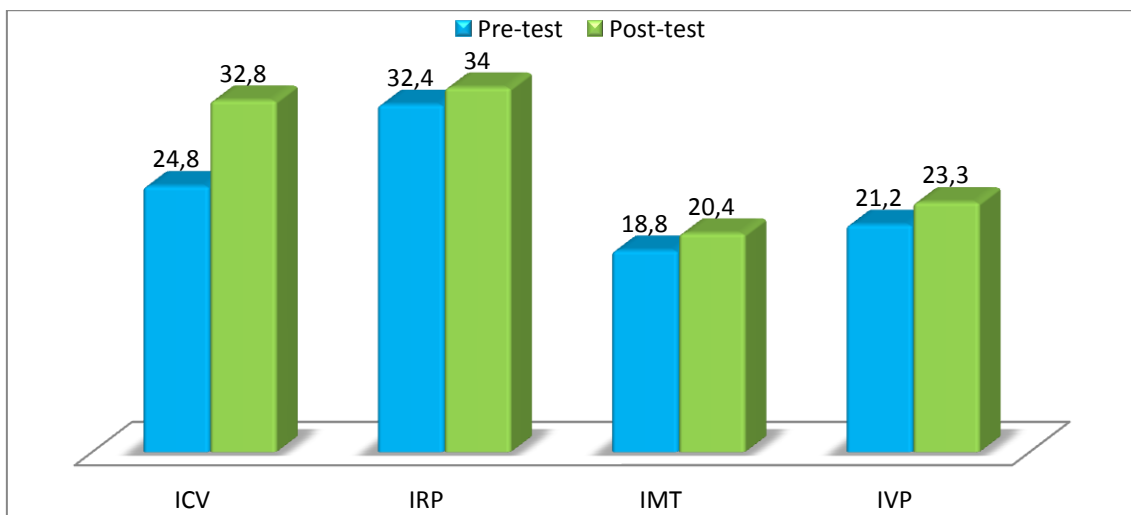
Alumno	Grado	Pre-test	Post-test
<b>ATY</b>	Cuarto	28	30
<b>LVEE</b>	Cuarto	31	34
<b>MFI</b>	Cuarto	34	31
<b>VVMF</b>	Cuarto	31	32
<b>GAMF</b>	Cuarto	32	34
<b>RJAC</b>	Cuarto	33	36
<b>LMBA</b>	Cuarto	28	31
<b>FMKM</b>	Quinto	35	36
<b>MEY</b>	Quinto	33	33
<b>SGFD</b>	Quinto	32	36

En cuanto a la Prueba WISC IV, se realizó un análisis con la prueba de Wilcoxon y se observó un aumento estadísticamente significativo ( $p = 0.005$ ,  $\alpha = 0.05$ ) en el C.I. Total, al finalizar la instrumentación del programa (Figura 23).

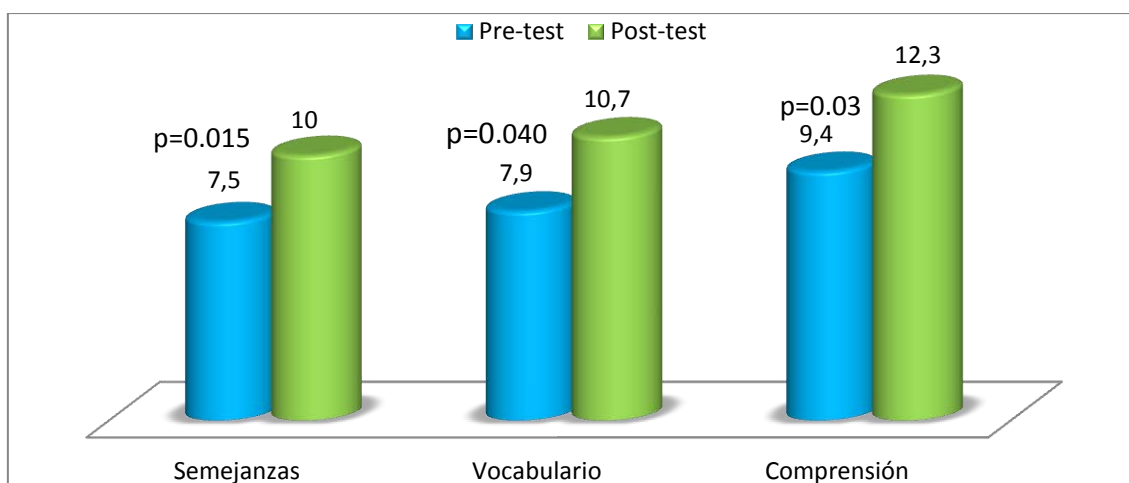


**Figura 23.** Puntuaciones medias del C.I. Prueba WISC-IV

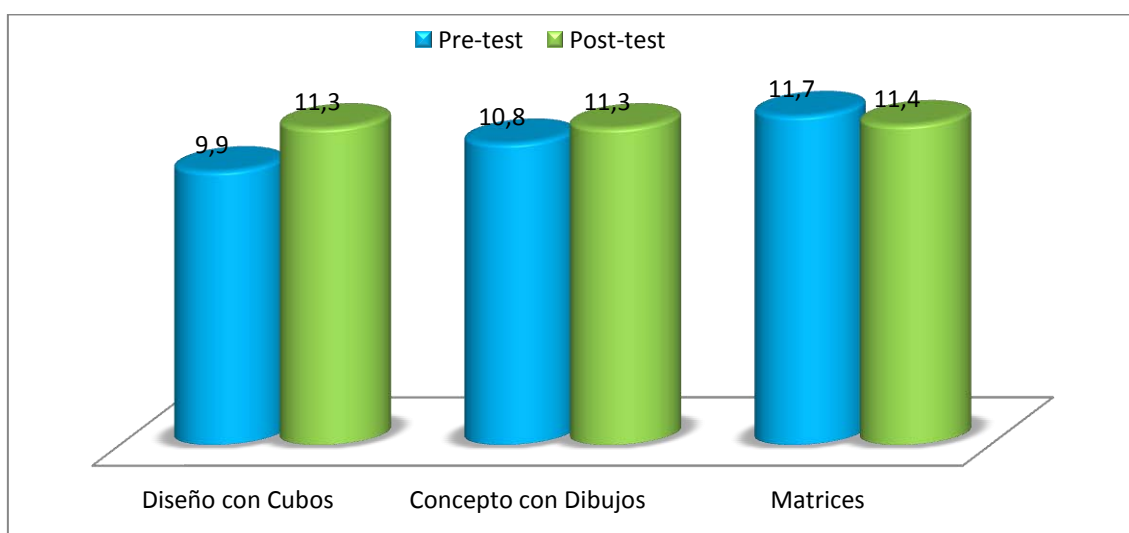
Se compararon las puntuaciones de cada uno de los índices obtenidos en la prueba WISC IV (Figura 24), y se encontraron incrementos en la Comprensión Verbal ( $p=0.015$ ,  $\alpha=0.05$ ), Razonamiento Perceptual ( $p=0.207$ ,  $\alpha=0.05$ ), Memoria de Trabajo ( $p=0.122$ ,  $\alpha=0.05$ ) y Velocidad de Procesamiento ( $p=0.106$ ,  $\alpha=0.05$ ).

**Figura 24.** Puntuaciones medias de Índices WISC-IV

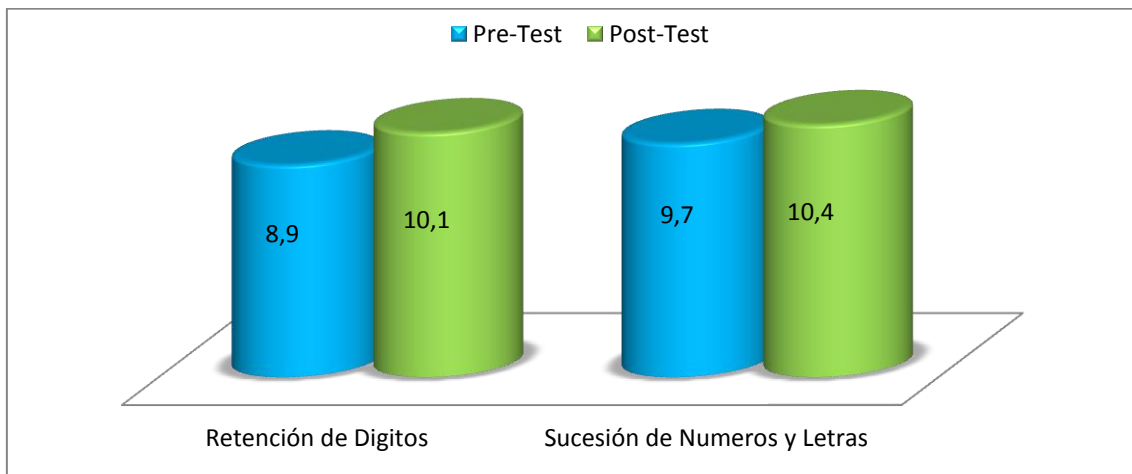
Se compararon las puntuaciones de las subpruebas pre-test y post-test del índice de comprensión verbal y se observó que todas aumentaron de manera significativa (Figura 25). Lo que demostró que el programa logró favorecer la capacidad para almacenar y recuperar información vieja, el sentido común, juicio social, riqueza de ideas, formación de conceptos y desarrollo de su lenguaje.

**Figura 25.** Puntuaciones medias de subescalas del Índice de Comprensión Verbal

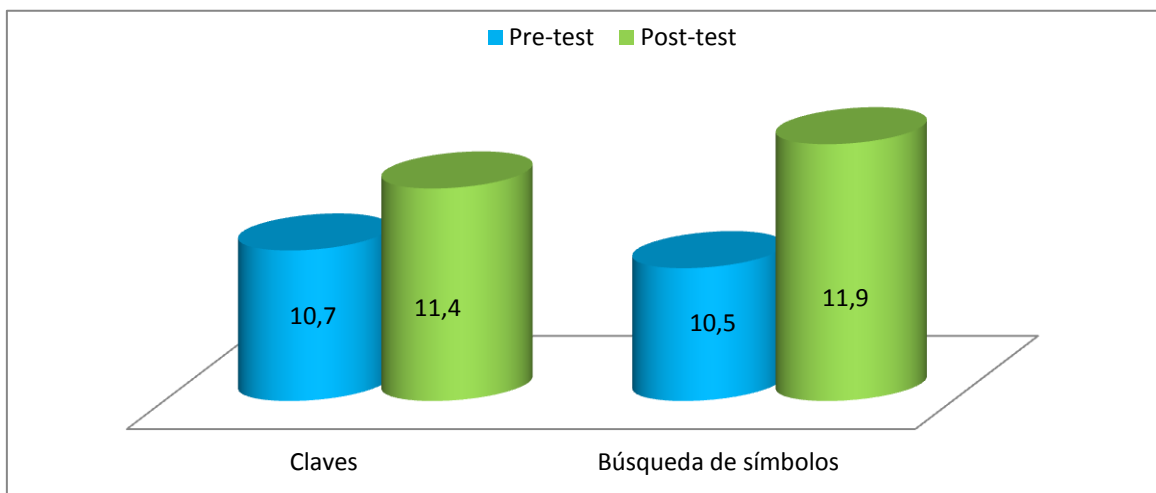
De la misma forma se analizaron las medias pre-test y post-test del Índice de Razonamiento Perceptual y se encontraron incrementos no significativos (Figura 26) en las puntuaciones de diseño con cubos ( $p=0.131$ ,  $\alpha=0.05$ ) y conceptos con dibujos ( $p=0.334$ ,  $\alpha=0.05$ ), mientras que matrices se mantuvo. Lo que sugiere que se favoreció el razonamiento perceptual a través de los recursos cognitivos, capacidad de abstracción y relaciones lógicas.

**Figura 26.** Puntuaciones medias de subescalas del Índice de Razonamiento Perceptual

En el Índice de Memoria de Trabajo se analizaron las medias pre-test post-test de las subpruebas y se encontraron incrementos no significativos en Retención de Dígitos ( $p=0.235$ ,  $\alpha=0.05$ ) y Sucesión de Números y Letras ( $p=0.369$ ,  $\alpha=0.05$ ). Esto demuestra que se benefició la capacidad numérica, concentración, memoria a corto plazo y procesamiento secuencial (Figura 27).

**Figura 27.** Puntuaciones medias de subescalas del Índice de Memoria de Trabajo

En cuanto al Índice de Velocidad de Procesamiento se observaron incrementos estadísticamente significativos en la Subprueba Búsqueda de Símbolos ( $p=0.016$ ,  $\alpha=0.05$ ), mientras que Claves incrementó de forma no significativa ( $p=0.359$ ,  $\alpha=0.05$ ). Lo que indicó que se logró favorecer la velocidad psicomotora y coordinación visomotora (Figura, 28).

**Figura 28.** Puntuaciones medias de subescalas del índice de Velocidad de Procesamiento

Para determinar los cambios intrasujeto se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas y se encontró un incremento significativo ( $F_{(1,10)}= 0.003$   $\alpha=0.05$ ), lo que indicó que el programa favoreció la capacidad intelectual de los alumnos así como su comprensión verbal, amplitud y profundidad de conocimientos adquiridos, coordinación visomotora, capacidad de percibir, analizar, razonar, sintetizar, pensar por medio de patrones visuales,

habilidad para capturar, seleccionar y almacenar información, memoria de trabajo, concentración y velocidad de procesamiento de información (Tabla, 15).

Tabla 15

*Puntuaciones pre-test-post-test por alumno de los Índices del WISC-IV y C.I.*

Alumnos	Comprensión verbal		Razonamiento Perceptual		Memoria de Trabajo		Velocidad de Procesamiento		C.I. Total	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
<b>Grado</b>										
ATY	23	25	31	34	20	21	19	16	94	97
LVEE	26	40	33	41	23	19	20	23	102	118
MFI	23	28	34	40	21	20	21	26	99	110
VVMF	20	29	34	34	14	16	27	27	96	105
GAMF	24	30	39	33	17	27	16	22	97	109
RJAC	17	19	30	34	19	19	29	26	96	99
<b>4º</b>										
LMBA	26	35	22	23	15	17	17	19	85	95
FMKM	27	43	38	38	22	24	18	24	104	122
MEY	34	31	33	33	18	21	21	23	105	106
<b>5º</b>										
SGFD	28	50	30	30	17	21	24	27	99	121

## Discusión y conclusiones

En México el interés por el estudio de los individuos que presentan aptitudes sobresalientes comenzó en la década de los 80's, más específicamente en el año 1982 la Dirección General de Educación Especial articuló un conjunto de estrategias, propuestas y recursos para atender a los alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, en el año de 1985 se comenzó el desarrollo del Programa denominado Capacidades y Aptitudes Sobresalientes y en 1989 se había brindado atención a esta población en diferentes estados de la república mexicana, pero este interés quedó olvidado cuando se implementó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y se crearon las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular que están enfocados principalmente en ayudar a los niños que presentan problemas de aprendizaje.

A partir el año 2009 que se implementó el programa llamado Niño Talento, el cual consiste en proporcionar apoyo económico y algunos talleres a alumnos que presentan calificaciones de 9 y 10 en la escuela, al considerar como requisito el promedio escolar resulta limitante, ya que autores como Renzulli (1986), Zavala (2004) Zacatelco (2005) y Chávez (2014) han reportado que la habilidad intelectual es sólo una de varias características que identifican a esta población.

En México aún hace falta realizar más investigaciones que se centren en la detección de los alumnos con aptitudes sobresalientes y la creación de diferentes estrategias que permitan una atención adecuada, ya que estos niños requieren ayuda especial, por lo cual, es importante contar con modelos de identificación y herramientas que contribuyan a una mejor concepción del mismo y sus rasgos distintivos.

Es por esta razón que es importante considerar la atención dentro del ámbito escolar con el fin de evitar que los alumnos manifiesten algunos problemas ya que como han mencionado Davis, Rimm y Siegle, (2010) son diferentes en comparación con sus pares al presentar una ejecución académica superior, por lo que pueden aburrirse con el currículo regular al terminar muy pronto las actividades escolares. De acuerdo con Little (2001) la educación

debe desarrollarse y dirigirse a las necesidades de los diversos grupos de estudiantes, con la utilización de tecnologías y recursos didácticos, de tal forma que la escuela sea considerada un lugar en donde el niño puede ser estimulado y apoyado para seguir potenciando sus habilidades.

Moska (2004) argumentó que la identificación de las aptitudes sobresalientes tiene como objetivo llevar a cabo un programa que atienda adecuadamente a la diversidad de alumnos, además de tener el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de ellos, para potenciar al máximo sus posibilidades en el contexto educativo. Betancourt y Valadez (2005), mencionaron la importancia de que los sistemas escolares tomen en cuenta el juego como un instrumento para el desarrollo de la imaginación de los niños y sus conocimientos, factor de socialización, fuente de desarrollo de procesos motivacionales, así como un vehículo para el desarrollo de estructuras abiertas, flexibles y cambiantes de pensamiento.

El juego, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un recurso esencial de organización, desarrollo y crecimiento de la personalidad del niño en formación ya que tienen una gran carga imaginativa, lo que le permite pensar en numerosas alternativas para la solución de un problema y desarrollar diferentes estilos de pensamiento. De acuerdo con Ridao (2005) el juego concede a los niños la libertad de crear y por medio de esto impulsan actitudes vitales que los orientan hacia una vida productiva, pues mediante la actividad lúdica los infantes organizan el espacio de juego, eligen compañeros y objetos que ayudarán en el desarrollo de la creatividad y los valores.

Autores como Garaigordobil y Pérez (2002); Prieto, Renzulli, López y Castejón (2002) han reportado que los programas de enriquecimiento educativo a través del juego tienen un papel importante en el incremento de la creatividad y favorecen la capacidad del sobresaliente, ya que fomentan la curiosidad, imaginación y el desarrollo de las habilidades cognitivas mediante el uso de diversos recursos y herramientas didácticas novedosas.

En este sentido se consideró importante detectar a los alumnos a través de un modelo flexible, como es el propuesto por Renzulli (1986) en el que se consideran tres componentes que integran el potencial sobresaliente como son

las habilidades intelectuales por encima de la media, un alto compromiso con la tarea y creatividad elevada.

Entre las ventajas de la identificación se encuentra la importancia de conocer las habilidades que presentan los alumnos y a partir de estas instrumentar programas para favorecerlas. Diferentes autores como Tapia (2011), Chávez, Zacatelco y Acle (2009), han señalado que una de las estrategias más convenientes en el trabajo con aptitudes sobresalientes es el enriquecimiento. Así mismo Garaigordobil y Berrueco (2007) reportaron que tras la aplicación de programas de juego los niños aumentan las conductas prosociales altruistas, la cooperación, el trabajo en equipo y el respeto. Por lo que se consideró importante instrumentar un programa para estimular directamente las habilidades específicas, como son, la creatividad y los valores, a partir de actividades de juego que promuevan la imaginación, el pensamiento divergente y la socialización.

En el presente trabajo se diseñó e instrumentó un programa de enriquecimiento de la creatividad y los valores, ya que los alumnos con quienes se trabajó mostraron habilidades creativas, pues sus primeras producciones en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (2008), mostraron dibujos diferentes a lo común, con diversos elementos, colores y sombreados, de la misma forma se consideró importante trabajar las normas ya que se cree necesario que los niños adquieran una educación que involucre los valores morales, siendo el juego una manera de inculcarlos, ya que las actividades lúdicas de los niños ayudan a desarrollarlos, lo cual ayuda a que se vayan apropiando de los valores de una forma divertida y estimulante.

Durante el programa se observó que la creatividad de los niños se benefició en cada indicador propuesto por Torrance (2008), pues sus creaciones eran más elaboradas, hacían uso de distintos materiales, texturas, colores, formas, detalles y emociones. De igual forma los valores se vieron favorecidos, ya que a lo largo de las actividades los alumnos se mostraron más respetuosos, organizados, pacientes, cooperativos y tolerantes, también al final de cada sesión ayudaban a ordenar el aula y guardar los materiales. Estos datos coinciden con lo reportado por Chávez, Zacatelco y Acle (2009),

Garaigordobil (2006), Garaigordobil y Berrueco (2007) y Garaigordobil & Berrueco (2012), quienes encontraron que el juego tiene efectos positivos en la creatividad y desarrollo social del niño tras la instrumentación de programas para fomentarla.

En cuanto a Compromiso con la Tarea se mantuvo al término del programa, lo que indica que las actividades realizadas lograron conservar la persistencia, esfuerzo, interés y motivación, de igual forma en la prueba de Autoconcepto Académico se encontró que los niños tienen una percepción de sí mismos como buenos estudiantes en las diferentes materias escolares.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la creatividad, se observó que los niños realizaron una mayor cantidad de dibujos, en los que había más detalles, colores, sombreados, emociones y movimiento, los títulos fueron más imaginativos y descriptivos, en los que revelan sentimientos o pensamientos, lo que demuestra que el programa logró que los alumnos incrementarán en cada uno de los indicadores propuestos por Torrance (2008).

Con relación a la capacidad de razonamiento, se observó que los estudiantes presentaron un aumento en la capacidad para pensar de manera no verbal, en la habilidad para hacer comparaciones, mejoraron su habilidad de discernir entre analogías y organizaciones espaciales y perceptuales, lo que indica que el programa favoreció la capacidad intelectual de los alumnos.

Por otro lado, al analizar los resultados de la prueba WISC-IV, se registró un incremento significativo en el Coeficiente Intelectual Total, en los índices obtenidos mediante la prueba se observó que el de Comprensión Verbal incrementó en las tres subescalas que lo conforman, Semejanzas, Vocabulario y Comprensión, lo que demuestra que se logró favorecer la capacidad para almacenar y recuperar información, el sentido común, juicio social, riqueza de ideas, formación de conceptos y el desarrollo del lenguaje. En cuanto al índice de Razonamiento perceptual, las subescalas que se vieron beneficiadas fueron Diseño con Cubos y Conceptos con Dibujos, lo que sugiere que se enriqueció el razonamiento a través de recursos cognitivos, la capacidad de abstracción y las relaciones lógicas. Con relación al índice de Memoria de Trabajo, tanto Retención de Dígitos como Sucesión de Números y



Letras se vieron beneficiados por las actividades realizadas durante el programa, lo que demuestra que se favoreció la capacidad numérica, la memoria a corto plazo, la concentración y el procesamiento secuencial. De acuerdo al índice de Velocidad de Procesamiento se observó que las subpruebas de Claves y Búsqueda de Símbolos incrementaron, lo que indica que la velocidad psicomotora y la coordinación visomotora fueron beneficiadas.

Con base en el análisis de los resultados se comprobó la hipótesis planteada en la presente investigación, ya que la creatividad en los niños se favoreció mediante las actividades de juego, lo cual coincide con autores como Moyles (1990) quien señaló que las actividades lúdicas conducen de modo natural al pensamiento divergente ya que en todos los niveles, los infantes se ven obligados a emplear destrezas y procesos que les proporcionan oportunidades de ser creativos. Por su parte Tárrega (2013) mencionó que a través de juego los niños expresan su creatividad. Así mismo los datos obtenidos permitieron confirmar los objetivos propuestos en este estudio, en los que se logró la adecuada identificación de los niños con aptitud sobresaliente, se instrumentó un programa lúdico de acuerdo a las características que los alumnos presentaron, de tal manera que se favoreció el pensamiento divergente y se fomentaron los valores. En relación a lo anterior se manifestaron los beneficios que se obtienen mediante actividades diseñadas a promover la creatividad en estudiantes sobresalientes, lo cual ayudó a responder la pregunta de investigación.

El programa enriqueció la capacidad intelectual de los alumnos así como su comprensión verbal, amplitud y profundidad de conocimientos adquiridos, coordinación visomotora, capacidad de percibir, analizar, razonar, sintetizar, pensar por medio de patrones visuales, habilidad para capturar, seleccionar y almacenar información, memoria de trabajo, concentración y velocidad de procesamiento de información. También se vieron enriquecidas algunas conductas sociales, ya que los niños fueron más organizados, respetuosos, comunicativos, tolerantes con sus propios compañeros, más participativos, esperaban su turno para hablar, se ayudaban entre sí y se mostraron más seguros de sí mismos. Autores como Garaigordobil y Berrueco (2007), Torres,

Padrón y Cristalino (2007) han reportado cambios significativos en los valores y las conductas pro-sociales al trabajar con juego.

Finalmente los resultados obtenidos en este trabajo resaltan la importancia de realizar una temprana y adecuada identificación del sobresaliente, para brindarles la atención necesaria a través del diseño e instrumentación de programas de enriquecimiento de acuerdo con las aptitudes que estos presentan, de forma que reciban una educación que les presente retos, los mantenga motivados, les ayude a desarrollar y potencializar de manera óptima las habilidades que poseen para que puedan elevar su rendimiento y así evitar que sus aptitudes se pierdan con el paso del tiempo y se desperdicien.

La identificación y atención de esta población es necesaria, para que los niños adquieran estrategias que los ayuden a canalizar sus habilidades para así garantizar un desarrollo óptimo en su educación y por consiguiente en la vida cotidiana.

Es por esto que se recomienda continuar con el estudio del sobresaliente con el objetivo de diseñar estrategias que ayuden a los profesionales de la educación a brindar la atención que estos niños necesitan, de igual manera, es necesario capacitar a maestros y padres de familia, para lo que se requieren tácticas que involucren a todas las comunidades que se encuentren relacionadas con estos alumnos, para garantizar el éxito y desarrollo de la población mexicana.

---

## Referencias

- Acereda, A. (2010). Niños superdotados. Madrid, España: Pirámide.
- Acle, G. (1995). Educación Especial: evaluación, intervención, investigación. México. UNAM: FES Zaragoza.
- Apraiz J. (2003). La educación del alumnado con altas capacidades. Departamento de Educación. Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.
- Arocas, E., Martínez, P. y Martínez M. (2009). Intervención con el alumnado de altas capacidades en educación secundaria obligatoria. Ed. Generalitat Valenciana. ISBN: 978-84-482-5094-2
- Asociación Española para Superdotados y con Talento. (2014). Atención a los alumnos con talento y altas capacidades Recuperado de <http://www.aest.es/>
- Benítez, M. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. Revista digital *Innovación y experiencias educativas*. ISSN 1988-6074
- Betancourt, J. y Valadez, M. (2005). Atmosferas creativas: juega, piensa y crea. México: Ed. Manual Moderno.
- Blanco, M. (2001). Guía para la identificación y seguimiento de niños y alumnos superdotados. España: CISS PRAXIS
- Borkowski, L.G. y Peck V. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): Conceptions of giftedness, 182-200. Nueva York: Cambridge University Press.
- Campos, M., Chacc, I. y Gálvez, P. (2006). El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa. Universidad de Chile. Seminario para Optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Santiago, Chile.
- Candro, V. (Octubre, 2009). Valores morales para niños. Recuperado de: <http://imagenes.mailxmail.com/cursos/pdf/7/valores-morales-ninos-26917.pdf>
-

- Ceballos, F. y Díaz, S. (2011). El juego como estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en el grado primero de educación básica primaria. Universidad de la Amazonia.
- Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Chacón, Yamileth. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad Universidad de Costa Rica. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 5 núm. 1
- Chávez, B. I. (2014). Evaluación multidimensional de habilidades potenciales en alumnos sobresalientes de educación primaria. Tesis Doctoral. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.
- Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. UNAM, FES Zaragoza. México. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*. 7(2), 849-876. 2009 (núm. 18) ISSN: 1696-2095.
- Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. (Mayo, 2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 14 núm. 2. pp.1-32. ISSN: 1409-4703
- Cobos, J. (2010). Expresión, creatividad y juego. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. ISSN 1988-6074
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. España. Paidós.
- DAgostino, G. 2004. El alumno sobresaliente, su educación y la atención a sus necesidades especiales en el sistema costarricense. Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*. pp.145-155. ISSN 0379-7082
- Davis, G., Rimm, S. & Siegle, D. (2010). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Prentice Hall.

- Decroly, O. y Monchamp, E. (2002). El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid, España. Ed. Morata. Cuarta edición ISBN: 84-7112-216-2
- Desarrollo Integral de la Familia. (2015). Proyecto para la Detección y Atención de Niños con Superdotación Intelectual. Recuperado de: [http://www.dif.df.gob.mx/dif/nota\\_dinamica.php?v=347](http://www.dif.df.gob.mx/dif/nota_dinamica.php?v=347)
- Dirección General de Educación Especial. Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. Recuperado de <http://eespecial.sev.gob.mx/difusion/sobresaliente.php>
- Domínguez, P. y Pérez, L. (Diciembre, 1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Núm. 36 Pp.93-106
- Duarte, E. (Diciembre, 2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2, pp. 1-17. Universidad Pedagógica Experimental. Caracas, Venezuela. ISSN: 1317-5815
- Duque, B. (1996). Evaluación sobre el juego como una estrategia. Centro de estudios y atención del niño y la mujer. Santiago, Chile
- Elice, S. J. A. & Palazuelo, M. M. (2006). El Profesor, Identificador de Necesidades Educativas Asociadas a Alta Capacidad Intelectual. *Faisca*. 11(13). 23-47.
- Endepolhs-Ulpe, M. & Ruf, H. (2005). Primary School Teacher's Criteria for the Identification of Gifted Pupils. *High Ability Studies*. 15 (2). 219-228.
- Espinoza, V. M. & Reyes F. P. M. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de educación primaria. *Aula abierta*. 36 (1).49-64.
- Esquivas, M. (Enero, 2004). Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones. Revista Digital Universitaria. Vol.5 núm.1 ISSN:1067-6079
-

- Eyre, D. (1997). *Able children in ordinary schools*. London, David Fulton publishers.
- Fernández, M. (2009) Introducción al concepto de altas capacidades intelectuales. Recuperado de [https://micolederiogordo.files.wordpress.com/2009/10/modulo\\_1-\\_introduccion\\_al\\_concepto\\_de\\_sobredotacion\\_intelectual.pdf](https://micolederiogordo.files.wordpress.com/2009/10/modulo_1-_introduccion_al_concepto_de_sobredotacion_intelectual.pdf)
- Fiske, E. (2000). Foro Mundial Sobre la Educación. Informe Final. 26-28 de Abril, Dakar, Senegal. Francia UNESCO.
- Fundación Telegenio A.C. Llega a ser quien eres recuperado de <http://www.telegenio.org/faq/preguntas-frecuentes/9-caracteristicas-principales-de-los-ninos-superdotados.html>
- Gagñé, F. (1993). *Constructs and Models pertaining to exceptional human abilities*. New York: Pergamon Press
- Gagñé, F. (2010). Modelo diferencial de superdotación y talento, recuperado de las memorias del Octavo Congreso de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos, León, Guanajuato.
- Garaigobil, M. (1996). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y cultura. Núm. 127. Madrid.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología* vol. 18, No. 1 pp. 95-110. Universidad del País Vasco. Madrid. España. ISSN:0212-9728
- Garaigordobil, M. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid. España. Ed. Pirámide. ISBN: 84-368-1987-X
- Garaigordobil, M. (2006). Efectos del juego en la creatividad infantil: Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. Universidad del país Vasco. *Revista Arte Individuo y Sociedad* ISSN 1131-5598

- Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. Vol.4 No. 2 pp. 3-19 Universidad del País Vasco. España. ISSN:0718-0446
- Garaigodobil, M. y Berrueco, L. (2011). Effects of a Play on Creative Thinking of Preschool Children. *The Spanish Journal of Psychology* Vol.14. No. 2, pp. 608-618. Universidad Complutense de Madrid. España. ISSN: 1138-7416
- Garrido, I. J. (1994). *Cómo programar en educación especial*. Salamanca, España. Escuela Española
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid, España. Ed. Morata. Cuarta edición ISBN: 84-7112-102-6
- Gobierno de la Ciudad de México (2013). Delegación Iztapalapa, Recuperado de: <http://www.df.gob.mx/index.php/delegaciones/78-delegaciones/72-iztapalapa>
- Gottfried, A.W., Gottfried, A. E., Cook, C. & Morris, P. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal study from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49, 172-186
- Guevara, B. (Junio, 2007). ¿Para que educar en valores? Universidad de Carrobo. Venezuela. *Revista Educación en Valores* Vol. 1 Núm. 7, pp. 96-106 Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n7/v1n72007-11.pdf>
- Gutiérrez, M. P. & Maz, A. (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. ISBN 9526-8302-34-4 pp. 15-24. 129-
- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology science*. 46 (3). Pp. 302-323.
-

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México. 4ª Edición Mc Graw Hill. ISBN-13: 978-970-10-5753-7
- Heward, W.L. y Orlansky, M.D. (1992). Programas de Educación Especial Vol. 2. Barcelona: Ceac.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Recuperado en: INEGI México.  
<http://www.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=17484>
- Jackson, N.E. y Butterfield, E.C.(1986). A conception of giftedness designed to promote research. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): Conceptions of giftedness, 151-181. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Jiménez, L. y Muñoz, M. (2012). Educar en creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre. Universidad de Castilla. España. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. ISSN:1696-2595
- Labastida, R. (2012). Programas de atención a sobresalientes en México; antecedentes y futuro. Sinaloa, México. Recuperado de  
[http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2F2006-2012.conacyt.gob.mx%2FBecas%2Fferia%2FDocuments%2FProgramas\\_Atencion\\_Sobresalientes\\_Mexico.pdf&ei=NUp1VLOIMcuoNvGXhKgO&usg=AFQjCNEowjqpsHm3S-ODWYH5ADzaUR4RIQ&bvm=bv.80642063,d.eXY](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2F2006-2012.conacyt.gob.mx%2FBecas%2Fferia%2FDocuments%2FProgramas_Atencion_Sobresalientes_Mexico.pdf&ei=NUp1VLOIMcuoNvGXhKgO&usg=AFQjCNEowjqpsHm3S-ODWYH5ADzaUR4RIQ&bvm=bv.80642063,d.eXY)
- Latapí, P. (2003). El debate sobre los valores en la escuela mexicana. México. Fondo de Cultura Económica.
- Little, C. (2001). Probabilities and possibilities: The future of gifted education. Journal of secondary Gifted Education, 12 (3), 166-170.
- López, G. & Roger, S. (2012). Desarrollo emocional de niños con altas capacidades a través de un taller de expresión corporal. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de San Luis



---

Potosí, México. Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia (2012) 2 (2): pp.47-54 ISSN 2174-7571

Lorenzo, R. (Enero, 2006). ¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización Intangible Capital Núm. 11 Vol.2. pp72-163 ISSN: 1697-9818 recuperado en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54920104>

Manzano, A., Arranz, E. & Sánchez de Miguel, M. (2010). Multi-criteria Identification of Gifted Children in a Spanish Sample. *European Journal of Education and Psychology*. 3 (1). 5-17.

Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented VI Report to U.S. Congress by the U.S. Commissioner of Education. Núm. 056 243

Martínez, F. (2009). Altas capacidades intelectuales. Innovación y experiencias educativas. Núm. 15. ISSN 1988-6047.

Mateos, G. (2008). Educación especial. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. 10 (enero-junio) recuperado en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80210101>

Moritz, R. K., Read C., Clark, F., Callahan, M., & Albaugh, S. (2009). Grade and Gender Differences in Gifted Students' Self-Concepts. *Journal for the Education of the Gifted*. 32 (3). 340–367.

Moska, E. L. (2004). Identificación de los niños CAS [versión electrónica]. *Educar*, 29, 17-34.

Moyles, J. (1990). El juego en la educación infantil y primaria. Madrid, España. Ed. Morata. ISBN: 84-7112-350-9

Navarrete, B. (2009). Alumnos con altas capacidades en educación primaria. Intenciones educativas. *Innovación y experiencias educativas*. Nº15. Enero ISSN 1988-6047

Ocura, S. (2013). Alumnos con aptitudes sobresalientes, propuesta de atención. Instituto Estatal de Desarrollo Docente e Investigación Educativa. Coahuila: México

---

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Conferencia Internacional de Educación, 48ª reunión. Recuperado de:  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-5\\_Conclusions\\_spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf)
- Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. Universidad Complutense de Madrid. *Revista Tendencias Pedagógicas* Núm. 8, pp.69-88 Recuperado de:  
[http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003\\_08\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_04.pdf)
- Perez, D., Gonzalez, D. & Díaz, Y. (1998). El talento: Antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y procesos de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN. 1681- 5653. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/952Perez.PDF>
- Prieto, D. (1999). Ingenio, creatividad y Superdotación. Murcia: DM. En López, O., Bermejo, M., Prieto, D. y Fernández, C. (2003). Análisis de los efectos de un programa para la mejora del pensamiento creativo. Universidad de Murcia. *Revista de Psicología General y Aplicación*. Núm. 56 (1), pp. 125-132
- Prieto, D. y Castejón, L. (2000). Los superdotados: esos alumnos excepcionales. Ed. Aljibe.
- Prieto, M., Renzulli, J., López, O. & Castejón, L. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. Universidad de Connecticut. *Revista electrónica Psicothema*. Vol. 14, Núm. 2, pp410-414. ISSN 0214-9915
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Renzulli, J. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creativty productivity. O.C.

- Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan*. 92 (8). 81-89.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. (Eds). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press. Ver. Trad. Castellano (2006).
- Renzulli, S. J. (1986). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. USA: Creative Learning Press.
- Ridao, A. (2005). Creatividad en Educación inicial: caminos en juego. *Revista Recrearte* Núm. 3 ISSN 1699-1834
- Rodríguez, L. y Díaz, O. (2005). Identificación de alumnos con alta capacidad cognitiva. Universidad de Santiago. *Revista Gallega de Ensino*. Nº 47 .pp1465-1478.
- Rodríguez, M. (2006). Hacia una educación inteligente. Concienciar para la acción. VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. Mar de Plata, Argentina.
- Rodríguez, R. (2012). La educación en valores en el ámbito universitario. *Propuestas y experiencias*. Madrid. España. Ed. Narcea.
- Sánchez, (2006). Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes de zonas de desventaja socio-económica en Yucatán, describiendo sus habilidades cognitivas, su motivación al logro y su creatividad, así como sus características socio-demográficas y contextuales. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178558406.pdf>
- Sánchez, (2007). Desarrollo y validación de un instrumento para medir la creatividad en algunos sobresalientes. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178911946.pdf>
-

Secretaría de Educación Pública (1993), Diario Oficial de la Federación Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Ley General de Educación. Recuperado de:

[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Distrito Federal, México.

Secretaría de Educación Pública A. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México. ISBN 970-57-0016-8 pp.14-15

Secretaría de Educación Pública B. (2006). Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes. Distrito Federal, México. ISBN: 970-57-0023-0

Secretaría de Educación Pública C. (2006). Integración educativa materiales de trabajo, Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México ISBN: 970-57-0024-9.

Secretaría de Educación Pública D. (2006). Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos

Secretaría de Educación Pública. (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención. México ISBN 978-607-95215-2-3. pp.174

Secretaría de Educación Pública. (2011). CAS Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F. ISBN 978-607-95215-5-4. Pp.27-34

Sternberg, R.J. (1985). Beyond IQ a Triarchic Theory of Human Intelligence. Nueva York: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. (1993). Giftedness: a psychosocial approach. Robert Sternberg. Conceptions of giftedness. Cambridge, Cambridge University.

- Tapia E. (2011). Programa de enriquecimiento de la creatividad artística para niños con aptitudes sobresalientes. Tesis Maestría. UNAM. México D.F.
- Tàrrega. X. (2013). Creatividad y juego. Recuperado el 16 -enero de 2015 en <http://gestaltnet.net/documentos/creatividad-y-juego>
- Terman, L. (1925). *Mental and Physical Traits of a thousand gifted children, genetic studies of genius*. Standford, Standford University.
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Torrego, J., Boal, T., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M<sup>a</sup>., Maillo, I.,...Zariquiey, F. (2012). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. Ed. Fundación Pryconsa SM. ISBN 978-84-675-5226-3.
- Torres, C. y Torres, M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. Centro de investigación para el desarrollo integral sustentable. Universidad de los Andes.
- Torres, J., Padron, F. y Cristalino, F. (2007). El juego: un espacio para la formación de valores. Universidad del Zulia. Venezuela. ISSN:1315-8856
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas del Aprendizaje Jomtiem, Tailandia.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.
- Valadez, D., Meda, R. M. & Zambrano G. R. (Julio, 2006). Identificación de Niños Sobresalientes que Estudian en Escuelas Públicas. *Revista de Educación y Desarrollo*. 5. 39- 45.
- Valadez, M. (2010). Propuesta para la atención Educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos que cursan la educación básica en el
-

estado de Guanajuato. Secretaría de Educación de Guanajuato.  
Guanajuato, México

Valadez, M., Zavala, M., y Betancourt, J. (2012). Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes. México Ed. Manual Moderno. 2ª Edición

Valdez, J., González, I., Cambrón, C., Sánchez, Z. (Octubre, 2008). Los valores en niños mexicanos y franceses. Universidad Autónoma del Estado de México. México. Vol. 15, Núm. 2, pp. 133-138 ISSN 1405-0269

Valdivieso, I. (2013). Identificación del talento matemático en niños y niñas de 10 y 12 años de edad en un colegio ubicado en el valle de Tumbaco en la ciudad de Quito durante el año lectivo. Tesis de Licenciatura. Universidad Técnica Particular de Loja.

Valle, L. (2011). Detección de alumnos talentos en un área de la tecnología. Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 978-84-694-1431-6.

Wechsler David. (2005). Escala de Wechsler de Inteligencia para niños IV. Versión estandarizada en México. México D.F.: Manual Moderno.

Winner, E. (1996). Gifted Children. Myths and Realities, New York: Basic Books.

Wu, E. H. (2005). Factors That Contribute to Talented Performance: A Theoretical Model From a Chinese Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49 (39). 231 -246.

Zacatelco, R. F. J. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*, Tesis de Doctorado en Psicología (Educación Especial), No publicada. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.

Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM. Revista Mexicana de Investigación en Psicología. Vol.1 Núm. 1.

- Zacatelco, R. F., Chávez S. B., Lemus, M, A., Tapia, R. E., & Ortiz C. G. (2010). Detección de alumnos con capacidad sobresaliente en una escuela primaria urbano-marginal. *Revista Mexicana de Psicología. Número especial.* 407- 408.
- Zacatelco, R. F., Chávez, S. B., Gonzalez, G. A. & Acle, T. G. (Septiembre, 2011). Estudio preliminar sobre la validez de una prueba de creatividad en Alumnos de Educación Primaria. Presentado en el VI congreso de Investigación. Facultad de Estudios Superiores. Zaragoza. México.
- Zacatelco, Chávez, González y Acle, (2013). Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria. *Revista intercontinental de Psicología y Educación.* 15 (1). 141-156.
- Zacatelco F; Chávez B. y González A. (2014). Atención de necesidades educativas especiales en alumnos con aptitudes sobresalientes: Inteligencia, Creatividad y Valores. Sistema Mexicano de Investigación en Psicología.
- Zacatelco, F. (2015). Atención Educativa para Alumnos de Primaria con Aptitudes Sobresalientes.
- Zavala, M. (Julio, 2004). Desarrollo y validación de un sistema de la detección de los alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados *Revista de Educación y Desarrollo*, 3.
-

## Apéndice



## Actividad 1

### ➤ Las Letras

#### Objetivos

- ✦ Que los niños se conozcan mediante la representación gráfica de sus nombres.

#### Áreas a desarrollar

- ✦ Social
- ✦ Creativa

#### Materiales

- ✦ Letras de Foami
- ✦ Cinta adhesiva
- ✦ Papel bond
- ✦ Plumones
- ✦ Colores
- ✦ Pegamento
- ✦ Hojas de Colores
- ✦ Fichas bibliográficas
- ✦ Cajas decoradas

#### Descripción

- ✦ Se proporciona una tarjeta y un plumón rojo o azul (de forma alternada) a cada niño y se les indica que escriban su primer nombre.
- ✦ Se les muestran dos cajas, una roja y otra azul, se les solicita que coloquen la tarjeta con su nombre en la caja de acuerdo al color con el que escribieron.
- ✦ Se les indica a los niños que colocaron sus nombres en la caja roja que tomen una tarjeta de la caja azul y viceversa.
- ✦ Se menciona que la actividad consiste en escribir y decorar el nombre que les toco en el pliego de papel bond y que utilicen al inicio y al final una letra de foami que estarán colocadas en la caja al centro del salón.
- ✦ Se solicita que muestren el nombre decorado y adivinen de quien es.
- ✦ Se les pide que cambien el nombre que decoraron por su nombre y que después agreguen a su nombre algo que a ellos les guste hacer.
  - Se les da un ejemplo:
    - A mí me gusta leer, entonces agrego el dibujo de un libro.
- ✦ Para finalizar se presenta ante el grupo.

Tiempo: Aproximadamente 50 minutos.

#### Criterios a evaluar

- ✦ Fluidez
- ✦ Originalidad
- ✦ Elaboración

## Actividad 2

### ➤ Te Reto a Jugar Basta

#### Objetivos

- ✦ Que los alumnos trabajen su fluidez verbal, creatividad y respeto a través de un juego de palabras.

#### Áreas a desarrollar

- ✦ Creatividad Verbal

#### Materiales

- ✦ Hojas con campos semánticos de BASTA
- ✦ Lápices
- ✦ Dado con letras del abecedario
- ✦ Cronómetro

#### Descripción

- ✦ Se les pregunta a los niños si han jugado BASTA y se les invita a mencionar que campos son los que se ponen en él normalmente
- ✦ Se les dice que este será un poco diferente y se les nombran los campos semánticos que tendrán que llenar (Hoja de Basta)
- ✦ Se les reparte una hoja con el formato del BASTA por persona y se les menciona que para llenar todos los campos se les darán 4 minutos.
- ✦ Para seleccionar la letra se tira el dado
- ✦ Se les informa que al finalizar el que junte más puntos obtendrá un premio

Tiempo: 20 Minutos

#### Criterios de Evaluación

- ✦ Fluidez
- ✦ Originalidad

Nombres	Ciudades	Cosas Frías	Colores	Postres	Animales	Cosas que brillan	Total
Superhéroes	Sabores de helados	Accesorios escolares	Cosas ruidosas	Caricaturas	Oficios	Cosas que asustan	Total

### Actividad 3

#### ➤ Otro Planeta

#### Objetivos

- ✦ Fomentar la creatividad y trabajo en equipo a través del diseño de un personaje.

#### Áreas a desarrollar

- ✦ Creatividad plástica
- ✦ Psicomotricidad
- ✦ Colaboración
- ✦ Tolerancia
- ✦ Organización

#### Materiales

- |                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| ✦ Tubos de cartón      | ✦ Tiras de papel    |
| ✦ Barras de plastilina | ✦ Trozos de esponja |
| ✦ Ojos movibles        | ✦ Plumones          |
| ✦ Limpia pipas         | ✦ Cinta adhesiva    |
| ✦ Palitos              | ✦ Estropajo         |
| ✦ Hojas de papel       |                     |

#### Descripción

- ✦ Se trabajará en parejas y se les indicará que cada equipo tendrá que realizar un habitante del espacio y que pueden utilizar cualquier material de la mesa para crearlo
- ✦ Se les darán 30 min para realizarlo
- ✦ Se les solicitará que escriban su nombre y el planeta en el que habita
- ✦ Al finalizar se les indica que expongan su creación, digan que nombre tiene, de donde viene y porque decidieron que tuviera esas características.

Tiempo: 60 minutos.

#### Criterios a Evaluar

- ✦ Respeto
- ✦ Originalidad
- ✦ Fluidez
- ✦ Elaboración
- ✦ Trabajo en equipo

*Debate: ¿Ha resultado divertido realizar al habitante del espacio? ¿Les pareció difícil ponerse de acuerdo en que características tendría? ¿Han participado los dos en la elaboración?*

#### Actividad 4

##### ➤ Mundos dibujados

#### Objetivos

- ✦ Que los niños fomenten su comunicación a través del trabajo en equipo

#### Áreas a Desarrollar

- ✦ Creatividad Grafico-figurativa
- ✦ Comunicación
- ✦ Cooperación
- ✦ Cohesión grupal
- ✦ Atención
- ✦ Lenguaje expresivo

#### Materiales

- ✦ Colores
- ✦ Tijeras por participante
- ✦ Caja de pinturas
- ✦ Pegamento
- ✦ Cartulinas
- ✦ Hojas blancas
- ✦ Gises de colores
- ✦ Caja con tarjetas de lugares (Escuela, Ciudad, Campo...)
- ✦ "Palabras Mágicas"

#### Descripción

- ✦ Se divide el grupo en equipos de 3 personas
- ✦ Se les muestra una caja y se les pregunta que creen que hay dentro de ella, se escuchan las diferentes ideas y después se les menciona que dentro hay "Palabras Mágicas".
- ✦ Cada equipo sacara una palabra mágica de la caja y deberán dibujar los elementos que se encuentran habitualmente en ese lugar.
- ✦ Se les indica que recorten cada uno de los dibujos y que dejen un espacio de 4 cm debajo de cada uno de ellos, después deberán doblarlos para hacerles una base y los colocaran de pie sobre la cartulina.
- ✦ Cada equipo decidirá cómo poner los elementos para así crear una historia.
- ✦ Se les pedirá que hagan una lista de reglas o valores que ellos creen que se llevan a cabo en el lugar que les tocó.
- ✦ Finalmente cada equipo deberá explicar su historia y leer la lista de reglas mientras los demás equipos observan con atención.

Tiempo: 60 minutos

#### Criterios de evaluación

- ✦ Originalidad
- ✦ Fluidez
- ✦ Elaboración
- ✦ Respeto
- ✦ Trabajo en equipo

*Debate: ¿Ha resultado divertido realizar los dibujos del tema que les ha tocado? ¿Les pareció difícil ponerlas de pie? ¿Han participado todos en la elaboración de la historia? ¿Qué obra y que historia les ha sorprendido más y les pareció más original?*

## Actividad 5

### ➤ Nuevo Planeta

#### Objetivos

- ⊕ Que los niños Trabajen su Creatividad a través de colores, texturas y diferentes materiales

#### Áreas a Desarrollar

- ⊕ Creatividad
- ⊕ Psicomotricidad

#### Materiales

- ⊕ Cartulinas negras
- ⊕ Pinturas Vinci de colores (Amarillo, Rojo, Azul y Plata)
- ⊕ Cepillos de dientes
- ⊕ Plumines
- ⊕ Goteros
- ⊕ Filtros de café
- ⊕ Silicón líquido
- ⊕ Pegamento en barra
- ⊕ Diamantina

#### Descripción

- ⊕ Se mencionará que deberán realizar en la cartulina el espacio y el planeta del que viene su habitante espacial (Act.3)
- ⊕ Se les indicará que podrán utilizar todos los materiales que se encuentran en la caja al centro del salón
- ⊕ Se les indicará que tomen los filtros de café y que lo pinten con los plumines
- ⊕ Posteriormente se mostrará, como con el cepillo de dientes pueden salpicar la cartulina para dar efectos del espacio.
- ⊕ Se proporcionarán goteros con agua y se les indicará que dejen caer gotas sobre el filtro para que se mezclen los colores. Se dejarán secar y con ellos se realizará el planeta al que agregaran detalles que consideren importantes.
- ⊕ Para finalizar se les proporcionará una hoja blanca en donde escribirán:
  - ¿Cómo es que viven en ese planeta?
  - ¿Cuáles son sus reglas?
  - ¿Cómo es su sociedad?

Tiempo: 40 minutos

#### Criterios de evaluación

- ⊕ Fluidez
- ⊕ Originalidad
- ⊕ Elaboración
- ⊕ Respeto
- ⊕ Organización

*Debate: ¿Ha resultado divertido realizar el espacio? ¿Les pareció difícil pintar con los cepillos? ¿Han participado los 2 en la elaboración del espacio? ¿Por qué decidieron que vivieran así en ese planeta?*

## Actividad 6

### ➤ Buscando Palabras

#### Objetivo

- ✦ Fomentar la fluidez verbal de los alumnos a través de una canción

#### Áreas a desarrollar

- ✦ Valores morales
- ✦ Creatividad verbal

#### Materiales

- ✦ Bolsa de tarjetas con palabras mágicas (campos semánticos)
- ✦ Fichas de foami (5 por cada niño)
- ✦ Libreta para el moderador
- ✦ Paliacates

#### Descripción

- ✦ Se les indicará a los participantes que se sienten en el piso y formen un círculo
- ✦ Se repartirán 5 fichas de foami por niño
- ✦ Se les mostrará una bolsa (en donde habrá palabras mágicas) y se les animará a adivinar que hay dentro de ella
- ✦ Se les enseñará una canción, la cual ellos tendrán que completar con palabras relacionadas a lo escrito en las tarjetas
- ✦ Se les pedirá que se cubran los ojos con el paliacate para comenzar el juego
- ✦ La tarjeta se cambiará cuando alguien no diga una palabra relacionada con la tarjeta o repita algo que ya se ha dicho antes y esa persona deberá poner una de sus fichas de foami al centro del círculo
- ✦ Se les indica que la persona que tenga más fichas al acabarse las palabras mágicas será el ganador del premio especial.

Tiempo: 40 / 50 minutos

#### Criterios de Evaluación

- ✦ Originalidad
- ✦ Honestidad
- ✦ Fluidez verbal
- ✦ Respeto

#### CANCIÓN

Caricaturas (dos aplausos) presenta (dos aplausos) nombres de (dos aplausos) "palabra mágica" (dos aplausos) por ejemplo (dos aplausos) {se continua la canción con palabras relacionadas a la palabra mágica.

*Debate: ¿Fue sido difícil pensar en palabras que estuvieran relacionadas con las tarjetas? ¿Se les ocurrían más palabras al escuchar las de sus compañeros? ¿Les resulto difícil poner atención a las palabras que los demás decían y pensar la que ustedes iban a decir? ¿Ha sido difícil poner su ficha al centro sabiendo que el que tuviera más se llevaría un premio?*

## Actividad 7

### ➤ Apalabrados

#### Objetivos

- ✦ Que los alumnos trabajen en equipo e incrementen su fluidez verbal a través de un juego de palabras

#### Áreas a Desarrollar

- ✦ Fluidez Verbal
- ✦ Valores morales

#### Materiales

- ✦ Hojas blancas
- ✦ Lápices
- ✦ Pliegos de papel bond en mitades
- ✦ Plumones

#### Descripción

- ✦ Se trabajará individualmente
- ✦ Se repartirán hojas y un lápiz a cada niño
- ✦ Se les indicará que tendrán que escribir palabras que empiecen con la letra “F”
- ✦ Después tendrán que escribir palabras que terminen con la letra “A”
- ✦ Posteriormente se harán tres equipos y a cada equipo se les darán 3 mitades de papel bond y plumones
- ✦ Se les indicará que en equipo tendrán que escribir palabras que inicien con la letra “S”
- ✦ Después tendrán que escribir palabras que terminen con la letra “N”
- ✦ Por último tendrán que escribir palabras que tengan como segunda letra la “R”
- ✦ Por cada ronda se les darán 4 minutos.
- ✦ Al finalizar cada ronda se hará el conteo y el equipo que tenga una mayor cantidad de palabras diferentes obtendrá un premio.

Tiempo: 40 minutos

#### Criterios a Evaluar

- ✦ Fluidez verbal
- ✦ Trabajo en equipo
- ✦ Comunicación
- ✦ Respeto

*Debate: Individualmente ¿Les resulto difícil encontrar palabras diferentes? Y cuando trabajaron en equipo ¿Qué fue lo que paso? ¿Todos aportaron palabras? ¿Por qué creen que fue más fácil?*

---

El juego como estrategia para favorecer Aptitudes sobresalientes, creatividad Y valores en alumnos de primaria.

Ana Karen García Chávez. 2015.



## Actividad

- Serpientes y Escaleras

## Objetivos

- ⊕ Fomentar los valores de Tolerancia, confianza y perseverancia por medio del juego

## Áreas a Desarrollar

- ⊕ Social
- ⊕ Intelectual
- ⊕ Creativa
- ⊕ Valores morales

## Materiales

- ⊕ Tablero gigante de serpientes y escaleras
- ⊕ Dado
- ⊕ Lista de adivinanzas, preguntas y preguntas comodín

## Descripción

- ⊕ Se les preguntará a los niños si conocen el juego de Serpientes y Escaleras.
- ⊕ Se harán 3 equipos
- ⊕ Se indicará que cada equipo tendrá un turno para tirar el dado y que solo podrá avanzar si se responde la pregunta correctamente
- ⊕ El equipo deberá asignar turnos entre los integrantes
- ⊕ Se realizará una pregunta por equipo y solo la podrá responder la persona en turno
- ⊕ Se mencionará que el primer equipo que logre terminar el juego recibirá una sorpresa

Tiempo: 40 minutos

## Criterios a Evaluar

- ⊕ Tolerancia
- ⊕ Confianza
- ⊕ Perseverancia
- ⊕ Fluidez verbal

## Preguntas

## Serpientes y escaleras

Han salido de Oriente con rumbo a Belén, y si quieres juguetes puedes escribirle a los tres	Reyes magos
¿Qué existe en los cuentos, asusta a la gente y echa fuego poro la boca?	Dragón
Llevo bata blanca, miro la garganta y doy aspirinas y vitaminas	Médico/Doctor
¿Qué mes sigue después de Septiembre?	Octubre
¿Qué se debe hacer para que hierva el agua?	Calentarla
¿Cuántos días tiene una semana?	7
¿Cuántos días tiene un año?	365
¿Qué tiene muescas, se usa para abrir las puertas y encaja en la cerradura?	Llave
Cuatro señoras graciosas se reparten el año: una trae rosas, otra invita al baño, otra desprende las hojas y otra se viste de blanco.	Las estaciones del año
¿Qué se hincha, puede explotar y flota en el aire?	Globo
¿Quién descubrió América?	Cristóbal Colón
¿Cuáles son las cuatro estaciones del año?	Primavera, Verano, Otoño, Invierno
¿Cuántas cosas forman una docena?	Doce
Yo vigilo la casa y aviso si alguien pasa. Soy amigo del hombre, ¿sabes ya mi nombre?	Perro
¿Qué vive en una colmena, tiene agujijón y hace miel?	Abeja
Adivina, adivinanza, tengo una gran escalera y manejo una manguera	Bombero
¿Qué es lo que hace el estómago?	Digerir alimentos
¿Qué es un fósil?   Hueso antiguo, prehistórico, viejo, algo que se ha	convertido en piedra
¿Cuál mes tiene un día adicional cada año?	Febrero
¿Qué avisa a la gente, lo llevan las ambulancias y patrullas y emite un largo y potente ruido?	Sirena, alarma
Caballitos que suben caballitos que bajan, se mueven dan vueltas y a niños y niñas les encanta	Carrusel
¿Qué tiene barras y celdas y no permite a los que están en ellas vivir en libertad?	Prisión Cárcel
¿Qué es la capa de ozono?   Parte de atmosfera que protege a la tierra	bloquea rayos UV, Capa de gas
¿Cómo regresa el oxígeno al aire?	Fotosíntesis, Plantas
¿Qué son los jeroglíficos?	Antigua escritura
Gran melena tiene, en los circos entretiene y le llaman el REY	León
¿Qué está muy seco, cubierto de arena y hay animales que no beben agua en mucho tiempo?	Desierto
Roer es mi trabajo, el queso mi aperitivo, el gato siempre ha	Ratón

El juego como estrategia para favorecer Aptitudes sobresalientes, creatividad Y valores en alumnos de primaria.

Ana Karen García Chávez. 2015.

¿Cuál es el país que tiene la población más grande?	China
¿Cuál es la capital de Grecia?	Atenas
¿Por qué se oxida el hierro?	Oxígeno
¿Qué está situado en la montaña, expulsa lava y puede ponerse en erupción?	Volcán
Salta, Salta y Salta... la cola le falta	Rana
Tengo ruedas y pedales, pedales, cadena y manillar, te ahorro, te ahorro la gasolina aunque tengas que sudar	Bicicleta
Canto cuando amanece, canto y vuelvo a cantar cuando el día desaparece	El gallo
¿Qué tiene alas, lo conduce un piloto y transporta a la gente por el aire?	Avión
Tengo patas largas, pico largo y mi casa es un campanario	Cigüeña
¿Qué cae del cielo en forma de gotas y moja?	Lluvia
Puedes comernos fritas, ¡Que ricas! En puré, que también estamos bien. En tortilla, ¡qué maravilla! Cocidas o asadas, solas o acompañadas, y hasta en ensaladas.	Patatas
Es redondo, suele estar hecho de goma y bota	Pelota, balón
¿Qué será, que entre sábado y lunes esta?	Domingo
Ayudo a la gente cuando tiene problemas, controlo el tráfico y arresto a los ladrones ¿Quién soy?	Policía, guardia

Preguntas Comodin	
5	Palabras que empiecen con K
4	Frutas Amarillas
5	Cosas redondas
4	Cosas en que te puedes transportar
5	Planetas del sistema solar
4	Animales mamíferos

## Actividad 9

### ➤ Marionetas

#### Objetivos

- ✦ Fomentar la creatividad por medio de la creación de personajes de tela.

#### Áreas a Desarrollar

- ✦ Valores morales
- ✦ Creatividad Plástico constructiva

#### Materiales

- |                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| ✦ Calcetines    | ✦ Silicón líquido |
| ✦ Diamantina    | ✦ Tiras de Foami  |
| ✦ Estambre      | ✦ Hojas blancas   |
| ✦ Ojos Movibles | ✦ Tijeras         |
| ✦ Limpia pipas  | ✦ Lápices         |

#### Descripción

- ✦ Se trabajará individualmente
- ✦ Se le proporcionará a cada alumno un calcetín
- ✦ Se les indicará que tendrán que realizar una marioneta con todos los materiales que se encuentran al centro del salón
- ✦ Se les dará 30 minutos para elaborar su personaje
- ✦ Posteriormente se les dará una hoja en la cual escribirán
  - ¿Cuál es el nombre de la marioneta?
  - ¿Qué hace normalmente?
  - ¿Dónde vive?
  - ¿Qué es lo que más le gusta hacer?
- ✦ Para finalizar presentaran a su marioneta frente al grupo y describirán sus características.

Tiempo: 60 minutos

#### Criterios a Evaluar

- ✦ Originalidad
- ✦ Fluidez
- ✦ Elaboración
- ✦ Organización
- ✦ Respeto

*Debate: Se realizará una votación para indicar cuál de las marionetas les gusta más y porqué.*

## Actividad 10

### ➤ Historias y Botones

#### Objetivos

- ✦ Que los alumnos de apropien de los valores a través de la creación de historias que protagonicen los personajes creados en la actividad 9

#### Áreas a Desarrollar

- ✦ Valores morales
- ✦ Creativa

#### Materiales

- ✦ Marionetas
- ✦ Hojas blancas
- ✦ Lápices
- ✦ Caja con tarjetas de Valores
  - RESPETO
  - HONESTIDAD
  - TOLERANCIA
  - SOLIDARIDAD

#### Descripción

- ✦ Se trabajará en equipos de 3 integrantes
- ✦ Se indicará que deberán tomar una palabra de la caja
- ✦ Se les repartirán hojas blancas y lápices por equipo y se les mencionará que deberán escribir una historia en donde se hable del valor como el tema central y los personajes sean las marionetas realizadas en la actividad anterior
- ✦ Se les dará 30 minutos para realizar la historia
- ✦ Posteriormente leerán la historia frente al grupo con sus marionetas
- ✦ Para finalizar se realizará un debate sobre los valores que utilizaron en sus historias

Tiempo: 60 minutos

#### Criterios a Evaluar

- ✦ Originalidad
- ✦ Elaboración
- ✦ Valores
  - Pragmático
  - Consigna
  - Altruista

## Actividad 11

### ➤ Enmascarados

#### Objetivos

- ✦ Que los alumnos trabajen su creatividad a través de la creación de antifaces

#### Áreas a Desarrollar

- ✦ Creativa
- ✦ Valores morales

#### Materiales

- ✦ Antifaces de cartulina
- ✦ Cartulinas y hojas de colores
- ✦ Plumas de colores
- ✦ Limpia pipas
- ✦ Lentejuelas
- ✦ Diamantina
- ✦ Papel china
- ✦ Papel crepe
- ✦ Resortes
- ✦ Palitos de madera
- ✦ Pintura
- ✦ Estrellitas
- ✦ Silicón frío
- ✦ Perforadora
- ✦ Tijeras

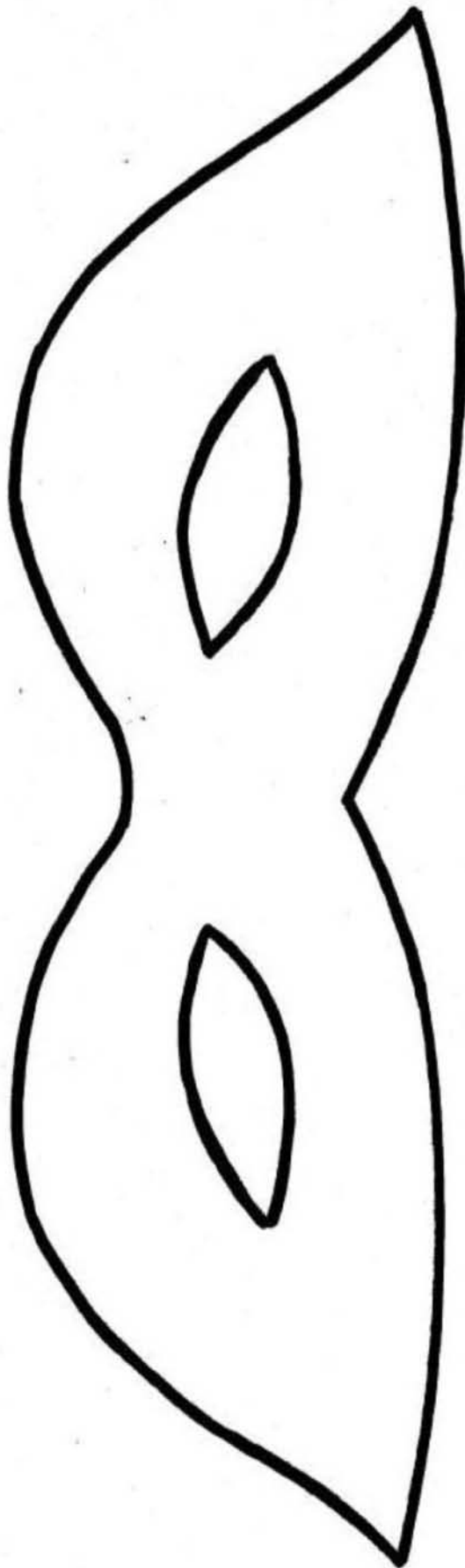
#### Descripción

- ✦ Se trabajará individualmente
- ✦ Se repartirá un antifaz por persona
- ✦ Cada quien tendrá que adornar su antifaz de la forma que más le guste con los materiales que se encuentren al centro del salón
- ✦ Se les dará 35 minutos para realizarlo
- ✦ Para finalizar tendrán que presentar su antifaz frente al grupo y votaran para elegir el más creativo.

Tiempo: 50 minutos

#### Criterios a Evaluar

- ✦ Fluidez
- ✦ Originalidad
- ✦ Elaboración
- ✦ Tolerancia
- ✦ Respeto



## Actividad 12

### ➤ Actores Inesperados

#### Objetivos

- ✦ Analizar los valores a través de la interpretación de cuentos cortos

#### Áreas a Desarrollar

- ✦ Valores morales
- ✦ Creatividad

#### Materiales

- ✦ Marionetas de actividad 9
- ✦ Antifaces de actividad 11
- ✦ Historias sobre valores
- ✦ Papel crepe
- ✦ Lazos
- ✦ Cinta adhesiva
- ✦ Cajas
- ✦ Hojas de colores
- ✦ Tijeras

#### Descripción

- ✦ Se trabajará en equipos de 3 integrantes
- ✦ A cada equipo se le darán dos historias diferentes
- ✦ Se indicará que la actividad consiste en que cada equipo represente las dos historias.
- ✦ Se les darán 10 minutos para decidir quién representará cada personaje, quién será el narrador y si será representada por las marionetas o con los antifaces.
- ✦ Posteriormente, realizaran el teatro en donde realizaran la interpretación.
- ✦ Se decidirá entre todos el orden en el que participarán
- ✦ Para finalizar se platicara sobre los valores de cada una de las historias.

Tiempo: 60 minutos

#### Criterios a Evaluar

- ✦ Fluidez
- ✦ Elaboración
- ✦ Originalidad
- ✦ Organización
- ✦ Confianza
- ✦ Respeto

- Cuentos extraídos de: <http://cuentosparadormir.com/valores/cuentos-de-respeto>



## Actividad 13

- Todos Enseñamos

### Objetivos

- ⊕ Que los niños se apropien de los valores a través de la realización de carteles

### Áreas a Desarrollar

- ⊕ Valores Morales
- ⊕ Creatividad

### Materiales

- ⊕ Cartulinas negras
- ⊕ Gises de colores
- ⊕ Recipientes con agua azucarada

### Descripción

- ⊕ Se trabajará en grupos de 3 integrantes
- ⊕ Se les dará una cartulina por equipo
- ⊕ Se mencionará que cada grupo tendrá que realizar un cartel en el que se hable de algún valor
- ⊕ Se les indicará que para realizarlo podrán ocupar el material que esta al centro del salón
- ⊕ Se les mostrará que para pintar el cartel deberán mojar los gises en el agua azucarada para obtener una textura diferente
- ⊕ Para finalizar cada equipo expondrá su cartel ante el grupo y explicarán porque eligieron ese valor

Tiempo: 60 minutos

### Criterios a Evaluar

- ⊕ Elaboración
- ⊕ Originalidad
- ⊕ Fluidez
- ⊕ Respeto
- ⊕ Organización
- ⊕ Tolerancia

## Actividad 14

- Co-creando trazos

### Objetivos

- ✦ Fomentar la creatividad de los alumnos por medio de la pintura

### Áreas a Desarrollar

- ✦ Valores morales
- ✦ Creatividad

### Materiales

- ✦ Media cartulina por alumno
- ✦ Lápiz
- ✦ Pinceles
- ✦ Pintura azul, roja, amarilla, negra y blanca
- ✦ Godetes

### Descripción

- ✦ Se trabajará individualmente
- ✦ Se dará una cartulina y un lápiz por alumno
- ✦ Se les mencionará que cada quien deberá realizar un trazo en la cartulina y que la deberán intercambiar con algún compañero, de manera que nadie se quede con su trazo
- ✦ Se les indicará que tendrán que completar el dibujo utilizando las pinturas que están al centro del salón
- ✦ Para finalizar deberán mostrar el dibujo a sus compañeros y elegir el más creativo

Tiempo: 60 minutos

### Criterios a Evaluar

- ✦ Elaboración
- ✦ Originalidad
- ✦ Fluidez
- ✦ Organización
- ✦ Respeto
- ✦ Tolerancia