



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

**PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO DE LA CREATIVIDAD
VERBAL Y GRÁFICA A TRAVÉS DEL CUENTO
EN ALUMNAS SOBRESALIENTES
DE EDUCACIÓN BÁSICA**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ ORTIZ

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 ALVAREZ 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.

Agradecimientos

Éste trabajo está dedicado con todo mi cariño a mis padres: Francisca O. y Javier M., así como a mis hermanos: Ana, Francisca y Felipe, que siempre me han motivado a conseguir mis metas así como seguir creciendo personal y profesionalmente.

Mis más sinceros agradecimientos a Karen García por su constante apoyo y cariño. Siempre me supo comprender y motivar para dar lo mejor de mí no solo en la realización de éste trabajo sino en la vida.

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.

Un especial agradecimiento a mi directora, la Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez por su confianza y paciencia; así como sus valiosas aportaciones y sugerencias en la realización de esta investigación.

A la Dra. Blanca Chávez Soto, por sus consejos, dedicación, motivación y ayuda en este proyecto. En gran medida, la culminación de éste trabajo fue por su apoyo brindado.

Agradezco también de manera muy especial a la Mtra. Patricia Villegas por transmitir sus conocimientos y experiencias, mismas que me hicieron crecer profesionalmente y me motivaron a esforzarme más en cada uno de mis proyectos académicos.

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.

A las alumnas, 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 este trabajo.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (UNAM-PAPIIT IN304713) por brindarme el apoyo necesario para realizar esta investigación.

Contenido	Pág.
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Capítulo 1. Educación especial y la atención de alumnos sobresalientes.	
Antecedentes Históricos	13
<i>Políticas educativas relacionadas con la atención de los niños sobresalientes</i>	<i>16</i>
<i>Políticas educativas Internacionales dirigidas a la atención del sobresaliente</i>	<i>19</i>
<i>Políticas educativas y programas nacionales dirigidos a la atención de los niños sobresalientes</i>	<i>22</i>
Capítulo 2. Caracterización del perfil sobresaliente	28
<i>Modelos de explicación</i>	<i>33</i>
Basados en las capacidades y la influencia genética.	34
Basados en los componentes cognitivos.	37
Basados en los recursos socioculturales y psicosociales.	40
Basados en el logro y rendimiento.	48
Capítulo 3. El perfil del niño sobresaliente de acuerdo con el modelo de los tres anillos de Renzulli	50
<i>Investigaciones y propuestas de identificación del niño sobresaliente</i>	<i>53</i>
<i>Estrategias educativas para la atención del sobresaliente</i>	<i>54</i>
Aceleración.	55
Agrupamiento.	57
Enriquecimiento.	58
<i>Creatividad</i>	<i>62</i>
<i>Enriquecimiento de la creatividad a través del cuento</i>	<i>71</i>
<i>Estudios realizados para favorecer la creatividad mediante el cuento</i>	<i>74</i>
Método	79
<i>Planteamiento del Problema</i>	<i>79</i>
<i>Objetivo general</i>	<i>80</i>
<i>Tipo y Diseño de estudio</i>	<i>80</i>
<i>Contexto</i>	<i>80</i>
<i>Escenario</i>	<i>82</i>

	Pág.
Etapa I. Identificación de los alumnos con potencial sobresaliente	84
<i>Objetivo</i>	<i>84</i>
<i>Participantes</i>	<i>84</i>
<i>Herramientas</i>	<i>84</i>
<i>Procedimiento</i>	<i>86</i>
Resultados de la Identificación	88
Etapa II. Desarrollo e instrumentación del programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento	93
<i>Objetivo</i>	<i>93</i>
<i>Participantes</i>	<i>93</i>
<i>Herramientas</i>	<i>93</i>
<i>Procedimiento</i>	<i>96</i>
Resultados de creatividad verbal	97
Resultados de creatividad gráfica	101
Etapa III. Identificación de los efectos del programa en los participantes	105
<i>Objetivo</i>	<i>106</i>
<i>Participantes</i>	<i>106</i>
<i>Herramientas</i>	<i>106</i>
<i>Procedimiento</i>	<i>106</i>
Resultados del Pre test-Post test	106
Discusión y Conclusiones	115
Referencias	126
Apéndice	142

Tablas y Figuras		Pág.
Tablas		
Tabla 1. <i>Diferenciación entre aptitud sobresaliente y talento, (Prieto, 2003)</i>		30
Tabla 2. <i>Características del alumno sobresaliente. (Reyzábal, 2011)</i>		31
Tabla 3. <i>Cantidad de alumnos de 5º escolar que participaron</i>		84
Tabla 4. <i>Puntuaciones generales de las pruebas implementadas</i>		89
Tabla 5. <i>Niñas de quinto grado que cumplen con criterios de aptitudes sobresalientes</i>		90
Tabla 6. <i>Puntajes compuestos obtenidos por las alumnas identificadas como sobresalientes en áreas que evalúa WISC-IV</i>		91
Tabla 7. <i>Fortalezas y áreas a trabajar en el grupo de alumnas identificadas</i>		92
Tabla 8. <i>Puntuación obtenida por cada alumna en creatividad verbal en relación a los tres bloques</i>		99
Tabla 9. <i>Puntuaciones de las alumnas en creatividad gráfica de cada bloque</i>		103
Tabla 10. <i>Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumna en relación al pre-test y pos-test con respecto al Compromiso con la tarea</i>		107
Tabla 11. <i>Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumna en relación al pre-test y pos-test con respecto al Autoconcepto académico</i>		108
Tabla 12. <i>Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumna en relación al pre-test y pos-test con respecto a la Creatividad</i>		110
Tabla 13. <i>Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumna en relación al pre-test y pos-test con respecto a la Inteligencia</i>		112
Tabla 14. <i>Puntuaciones compuestas obtenidas por cada alumna en el pre test y post test en la evaluación de WISC-IV</i>		114
Figuras		
Figura 1. <i>Número de alumnos sobresalientes atendidos (SEP, 2012)</i>		25
Figura 2. <i>Principales características del alumno sobresaliente. (Benavides, 2004)</i>		32
Figura 3. <i>Modelo multifactorial de superdotación propuesto por Mönks (1992)</i>		43
Figura 4. <i>Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento. (Gagné, 1999)</i>		47
Figura 5. <i>Modelo de superdotación de los tres anillos de Renzulli (1980)</i>		51
Figura 6. <i>Modelo de la estructura del intelecto de Guilford, (1967)</i>		67
Figura 7. <i>Territorio que ocupa la Delegación Iztapalapa en el D.F.</i>		81
Figura 8. <i>Ubicación geográfica de la Delegación Iztapalapa.</i>		81
Figura 9. <i>Porcentajes de maestros con formación en E.E.</i>		82

	Pág.
Figura 10. <i>Croquis de la Escuela primaria Manuel C. Tello.</i>	83
Figura 11. <i>Total de alumnos identificados con potencial sobresaliente</i>	89
Figura 12. <i>Distribución de actividades del Programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento</i>	94
Figura 13. <i>Puntuaciones medias obtenidas de creatividad verbal en los tres bloques del programa de creatividad</i>	97
Figura 14. <i>Comparación de las puntuaciones medias de los indicadores de creatividad verbal en los tres bloques</i>	98
Figura 15. <i>Producciones escritas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque I</i>	100
Figura 16. <i>Producciones escritas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque II</i>	100
Figura 17. <i>Producciones escritas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque III</i>	101
Figura 18. <i>Puntuaciones medias obtenidas de creatividad gráfica en los tres bloques del programa de creatividad</i>	102
Figura 19. <i>Comparación de puntuaciones medias en los tres bloques de los indicadores de creatividad gráfica</i>	102
Figura 20. <i>Producciones gráficas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque I</i>	104
Figura 21. <i>Producciones gráficas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque II</i>	104
Figura 22. <i>Producciones gráficas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque III</i>	105
Figura 23. <i>Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de Compromiso con la Tarea en pre test y post test</i>	107
Figura 24. <i>Puntuaciones obtenidas en la prueba de Autoconcepto académico en pre test y post test</i>	108
Figura 25. <i>Puntuaciones obtenidas en la prueba de pensamiento creativo de Torrance en pre test y post test</i>	109
Figura 26. <i>Puntuaciones obtenidas en las dos evaluaciones con relación a los indicadores de la Prueba de pensamiento creativo</i>	110
Figura 27. <i>Comparación de los dibujos creados por las alumnas en el pre-test y post-test con relación a la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance</i>	111
Figura 28. <i>Puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia Raven en pre test y post test</i>	111
Figura 29. <i>Puntuaciones escalares medias de pre test y post test de la prueba WISC-IV</i>	113

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento en niños con aptitud sobresaliente de primaria. Se utilizó un diseño cuasi-experimental. El estudio se desarrolló en tres etapas: la primera consistió en la identificación, participaron 85 alumnos quienes contestaron los siguientes instrumentos; Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada, Prueba de Pensamiento Creativo, Escala de Compromiso con la Tarea y Prueba de Autoconcepto Académico; colaboraron cuatro profesores para responder la Escala de Nominación para identificar aptitud Sobresaliente. Se identificó a siete alumnas y se les aplicó el WISC-IV. En la segunda se diseñó e instrumentó el programa, en la tercera se evaluó el mismo mediante los indicadores propuestos por Torrance (2008). La hipótesis a comprobar fue que un programa de actividades de cuento favorece la creatividad verbal y gráfica de los niños sobresalientes. Respecto a la creatividad verbal, la prueba no paramétrica de Friedman indicó que hubo diferencias significativas en los indicadores. Con relación a la creatividad gráfica, el análisis mostró un aumento significativo en tres de ellos; estos resultados revelaron que el programa favoreció las habilidades cognitivas de las alumnas. El compromiso con la tarea, el autoconcepto académico y la inteligencia se enriquecieron. Así mismo, el C.I. incrementó de 105 a 127. Por lo tanto, los datos obtenidos permitieron confirmar la hipótesis planteada y destacaron la importancia de ofrecer atención educativa a esta población para desarrollar al máximo su potencial.

Palabras clave: aptitud sobresaliente, programa, enriquecimiento, creatividad.

Abstract

The objective of the present work was to design and implement a program of enrichment of verbal creativity and graphics through the story in children with primary outstanding aptitude. We used a quasi-experimental design. The study was conducted in three stages: the first consisted in the identification, was attended by representatives of 85 students who answered the following instruments: Raven's Coloured Progressive Matrices, Torrance Test of creative thinking, Escala de Compromiso con la Tarea and Prueba de Autoconcepto Académico; four teachers collaborated to respond the Escala de nominación de Maestros para identificar aptitud sobresaliente. They identified seven pupils and they applied the WISC-IV. In the second design and instrument the program, in the third was evaluated using the same indicators proposed by Torrance (2008). To check the hypothesis was that a program of activities of story favors the verbal creativity and graphic of the outstanding children. With regard to the verbal creativity, the non-parametric Friedman indicated that there were significant differences in the indicators. With respect to creativity in graphics, the analysis showed a significant increase in three of them. The commitment to the task, the academic self-concept and intelligence are enriched. Likewise, the C. I. increased from 105 to 127. These results revealed that the program supported the cognitive abilities of the students. Therefore, the data obtained allowed to confirm the hypothesis and stressed the importance of providing educational care for this population to develop their potential to the maximum.

Key Words: outstanding aptitude, program, enrichment, creativity.

Introducción

El derecho a la educación se reconoció en varios instrumentos internacionales en materia de derechos humanos, los textos que definen el contenido y el alcance de forma más completa son la Declaración Universal de los Derechos Humanos (reconocido en Diciembre de 1948 y cuenta con la adhesión de todos los Estados miembros de la ONU), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (aceptada en diciembre de 1966, en vigor en 1976, ratificado por 160 países) y la Convención sobre los Derechos del Niño (adoptada en noviembre de 1989 y en vigor desde 1990, ratificada por todos los países conformados por la ONU).

En México, la educación ha sido un tema de gran discusión, lo cual ha afectado su desarrollo. De acuerdo con Ornelas (2008), el Sistema Educativo Mexicano se encuentra en un periodo de transición que sugiere movimientos de reforma, en donde es necesario construir sobre lo ya existente. Para resolver la crisis se deben debatir los proyectos alternativos y promover respuestas a largo plazo, lo cual permitirá la elaboración de mejores vías de desarrollo del propio país.

Al respecto, el autor mencionó que el rezago educativo que arrastra México tiene origen en la pobreza y la falta de oportunidades necesarias para el crecimiento de la sociedad. Un aspecto aún más importante que pone en desventaja la educación en el país es que responde a intereses políticos y no a sus necesidades, ya que en cada sexenio los gobernantes realizan propuestas y no dan continuidad a las políticas anteriores.

Las instituciones especiales de la educación en nuestro país surgieron durante el periodo presidencial de Benito Juárez, con la creación de la Escuela Nacional para Sordos en 1867. Un siglo más tarde, durante el sexenio de Luis Echeverría, se reconoció la importancia de la deserción escolar nacional; el cual a nivel primaria fue del 48%. De igual forma se crearon los centros de Rehabilitación y Educación especial, que brindaron atención a un número importante de

personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que todos presentaban discapacidad física o mental (Echeita, 2006).

A partir de la *Declaración de Salamanca*, en México se definió a un niño con necesidades educativas especiales como aquel que “en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o atenciones diferentes para que logre los fines y objetivos académicos”. De esta manera, al hablar del niño con NEE, también se refiere a aquellos alumnos que destacan de manera significativa en diferentes aspectos de la vida escolar y que, por tanto, requieren un apoyo adicional o enriquecido al que se les ofrece comúnmente en las aulas, con el objetivo de cubrir sus necesidades específicas de aprendizaje y desarrollar al máximo su potencial (Valadez & Betancourt, 2009).

En México, la inquietud por atender a los niños con aptitudes sobresalientes inició en 1982, bajo la iniciativa de la Dirección General de Educación Especial, a partir de un trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para el nivel de primaria, que permitió la identificación de niños con capacidad intelectual “muy superior” en el Distrito Federal. A partir de esto se promovió la realización de investigaciones con el fin de caracterizar a la población sobresaliente de edad escolar en la capital de la República.

Es importante señalar que Zavala (2004), indicó que el término “alumnos con aptitudes sobresalientes” se utiliza en México especialmente para referirse a aquellos niños, niñas y jóvenes capaces de alcanzar logros superiores en uno o varios campos valiosos del comportamiento humano. Es una expresión genérica que implica diferentes formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes, o los talentos simples, los talentos complejos, los niños precoces, los genios y los superdotados, entre otros. En nuestro país, la atención educativa de estos alumnos en escuelas públicas ha pasado por distintos momentos que reflejan el interés por dar respuesta a ésta necesidad; su énfasis ha sido irregular y hasta la fecha, es una condición insuficientemente reconocida.

Zavala (2004), mencionó que en el año 1985 la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Especial, inició el proyecto de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) para dar atención a estos alumnos. En los años posteriores continuó en operación en la mayoría de los estados, de manera que brindó asistencia a varias escuelas mediante los servicios de un profesor de educación especial que atendía a estos niños bajo el modelo instrumentado por la SEP en 1991. El desarrollo de la iniciativa fue bastante heterogéneo, pues mientras en algunos estados se incrementaron las unidades CAS que atendían a lo largo de la educación básica desde nivel preescolar hasta secundaria, en otros estados se desconocía dicha estrategia.

El año de 1993 marcó una ruptura importante en la historia de la atención educativa a los niños CAS en nuestro país, ya que dentro de su esquema de integración educativa, se inició el proceso de reorientación de los servicios de educación especial y las unidades fueron transformadas en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). A partir de dicha reorientación de servicios, en varios estados del país se diluyó la población de sobresalientes como foco de atención particular (Zavala, 2004).

De acuerdo con la SEP (2012), la exigencia de una educación eficaz ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forma a los estudiantes provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables, que aunado a dichos problemas, presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), un ejemplo son los alumnos con capacidades sobresalientes, ya que la incidencia de esta población en México es similar a lo reportado de manera Internacional, lo cual ha sido encontrado y descrito por Chávez (2014), Chávez, Zacatelco y Acle (2009) y Zacatelco (2005) en investigaciones realizadas en zonas urbano-marginales, donde señalaron una prevalencia de 6% a 7% de niños con potencial sobresaliente. Dichos estudios, permitieron a los investigadores concluir que la pobreza y la falta de oportunidades para estos alumnos resultan un gran obstáculo en su proceso y desarrollo del aprendizaje, mismos que son evidentes y se ven reflejados en el potencial anulado o disminuido con forme el niño crece.

Actualmente, se encuentran en operación distintos programas que brindan atención a esta población, entre los que se destacan: el Programa de Niños Talent@ (GDF, 2007), Programa de Potencialidades (DIFDF, 2009), además de otras estrategias llevadas a cabo en los diferentes Estados de la República Mexicana.

Es de resaltar la poca atención dirigida hacia los alumnos sobresalientes en México, debido a diversas situaciones; por ejemplo, el inconstante trabajo por parte de las autoridades correspondientes, la falta de unificación en los criterios de identificación, la carencia de investigaciones relacionadas al tema y el nulo compromiso por parte del estado de realizar legislaciones educativas donde se tenga en cuenta todo tipo de Necesidad Educativa Especial. De ahí la importancia que los encargados de la educación, profesionales vinculados e investigadores, propongan alternativas de apoyo para estos niños, de manera que se favorezcan sus capacidades, habilidades y potencialidades.

Con relación a lo anterior, la presente investigación se planteó como objetivo general el diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento en niños identificados con potencial sobresaliente de quinto grado de primaria.

Por lo tanto, éste trabajo se desarrolló en tres etapas, la primera consistió en identificar a alumnos con potencial sobresaliente (pre-test), la segunda en el diseño e instrumentación de un programa de enriquecimiento a través del cuento de la creatividad verbal y gráfica y la tercera en determinar los efectos del programa en los niños (segunda aplicación de los instrumentos. post-test); cada una de las etapas comprende sus objetivos particulares, participantes, herramientas, procedimiento y resultados.

1. Educación especial y la atención de alumnos sobresalientes. Antecedentes Históricos

La educación especial está estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde ésta perspectiva, de acuerdo con García y Marchena (2013), se inició el estudio y descripción de los déficits, así como la creación de amplias y detalladas categorías clasificatorias en función de la etiología con el propósito de “curar o corregir” la situación patológica (modelo bio-médico). Más tarde, desde el enfoque psicológico se adaptaron las intervenciones a las particularidades del problema diagnosticado y definido. Estos planteamientos basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 1940 y 1960, época en la cual se forjó y definió una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

Durante los años de 1960, con la aparición del principio de “*Normalización*” y con la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978, se inició una nueva forma de entender la Educación Especial. Garanto (1999, como se citó en Jiménez, 2010), la definió como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos individuos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente.

De ésta manera, en el Informe Warnock quedó explícita la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera que sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación quedó configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que éstos alcancen los fines propuestos. A partir de estos argumentos, el objetivo de esta modalidad educativa comenzó en forma progresiva a dar un giro en el

sentido de que no sólo se trató de optimizar los avances en el crecimiento de la persona en función de su discapacidad, sino también en proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo regular para dar una respuesta adecuada y favorecer al máximo sus capacidades.

Es así como la educación especial se relacionó con la actuación educativa que cada alumno requiere para la satisfacción de necesidades especiales de manera adecuada y eficaz; así como en la implementación de programas y métodos en cada caso en concreto (García & Marchena, 2013).

Con base en lo anterior, López (2002) planteó que no sólo los niños con limitaciones físicas, médicas o cognitivas requerían atención especial en el área de educación; sino que también hay otros a los cuales es necesario brindarles apoyo a lo largo de su escolaridad de forma temporal o permanente, como es el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes; a quienes la ayuda adicional les resulta fundamental para optimizar el desarrollo de sus capacidades y evitar que experimenten dificultades en su propio proceso de aprendizaje o de adaptación.

De acuerdo con Puga (2007), los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos niños y niñas capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos estudiantes por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus demandas académicas e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad.

Los alumnos sobresalientes pueden o no incrementar sus habilidades específicas, mismas que dependen de una multiplicidad de factores, como son: el sistema educativo, la organización curricular, escasa o falta total de atención a la diversidad, la motivación en el aula de clase, contexto familiar y sociocultural en el cual vive. En relación con esto; Gagné, (1993, como se citó en López, 2002) planteó lo siguiente:

“La emergencia de un talento particular resulta de la aplicación de una o más aptitudes al dominio y maestría del conocimiento y destrezas en ese campo particular, mediado por el apoyo de variables o catalizadores intrapersonales (ej. Motivación, confianza en sí mismo) y ambientales (ej. familia, colegio, comunidad), como también por el aprendizaje sistemático y la práctica continua” (pp. 157).

La importancia de atender a esta población radica en el propósito de contribuir en su desarrollo integral y pleno, a través de la oferta de una educación que se preocupe por respetar la diversidad, por ofrecer propuestas equitativas y de buena calidad. Lograr lo anterior permitirá que los alumnos se apropien de las herramientas necesarias para convertirse en personas que manifiesten sus capacidades en cualquiera de los campos de acción que les agraden; de esta manera, se fomenta la colaboración y participación activa en el progreso de la sociedad (Puga, 2007).

Autores como Botias, Higuera y Sánchez (2002), argumentaron que existen varias razones por las cuales se debe considerar a los alumnos con aptitudes sobresalientes dentro del campo de la Educación Especial, en específico de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Una de las cuales es que la presencia de altas capacidades en estudiantes con bajo rendimiento escolar contradice de manera clara la idea de que si poseen altas habilidades, pueden auto-formarse con el mínimo apoyo docente; así mismo, las destrezas presentes en estos niños no son permanentes y de no estimularse tienden a desaparecer. Por otra parte, esta población requiere ser detectada y atendida a tiempo para encaminar y favorecer sus potencialidades, de esta manera se evitan problemas relacionados con desajustes académicos y/o emocionales que deriven en posibles casos de deserción escolar, bajo rendimiento, conductas disruptivas y problemas de comportamiento.

En el marco de la educación especial, las políticas educativas juegan un papel fundamental en la generación, implementación y desarrollo de programas

dirigidos específicamente al grupo de estudiantes sobresalientes, ya que presentan NEE. Cada país y sus administraciones traen consigo planteamientos y propósitos educativos que varían de un periodo a otro y que, por tanto, afectan el transcurso de los acontecimientos y logros que los niños presentan, acompañado de una falta de seguimiento de objetivos en los alumnos. Por tal motivo, a continuación se describirá el panorama en cuanto a las políticas internacionales y nacionales en relación a la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes.

Políticas educativas relacionadas con la atención de los niños sobresalientes

El funcionamiento del sistema educativo de cualquier país se ha apoyado en gran medida en la normatividad que lo estructura y marca sus líneas básicas de desarrollo en la entidad. Cualquier actividad relacionada con el campo de la enseñanza que se implemente estará planeada, prevista o regulada en alguna norma que enmarque tanto sus objetivos como su modo de realización, requisitos y estrategias. La importancia de la regulación legal viene de la incidencia que posee para favorecer o inhibir la actividad de las instituciones educativas de acuerdo al modelo del sistema político, en función de su mayor o menor adecuación a las exigencias sociales del momento histórico en que se emitan y a la respuesta que dé a las necesidades de formación de sus nuevas generaciones.

Uno de los documentos que mejor ha resumido el planteamiento de integración escolar fue el informe Warnock (1981). Su principal lineamiento fue:

“...en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños...” (pp. 206).

La tendencia de la política social en países desarrollados pertenecientes a la UNESCO, tales como Inglaterra, E.U.A. y Francia, entre los años 1983 y 2000, estuvo encaminada a fomentar la integración y la participación para evitar la exclusión escolar de acuerdo al llamado que se hizo en el Informe Warnock. En éste se tomó como base primordial que la integración y la participación en la educación fueran parte esencial en la integración social de cada país. En el campo de la educación, esta situación se vio reflejada en el desarrollo de estrategias que posibilitaron una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de países desarrollados demostró que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas donde se integran todos los niños de una misma comunidad (CNREE, 1992).

El término “Alumnos con Necesidades Educativas Especiales” fue acuñado en el Informe Warnock para definir a aquellos que presentaban dificultades o ventajas sobre los demás estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje, lo cual hizo necesario disponer de recursos educativos adicionales para atender a esta población. De esta forma, se exhortó a los países desarrollados y en vías de desarrollo a implementar escuelas que tuvieran como objetivo integrar a todos los niños, donde se considerará la población que presenta NEE.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales al presentar dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que corresponde a su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo (CNREE, 1992, pág. 20).

Verdugo (1992), planteó que las Necesidades Educativas Especiales, ya sean de carácter transitorio o permanente en los niños a lo largo de su escolaridad deben ser adaptadas al currículo obligatorio, es decir, que su formación académica resulte similar a la adquirida por los otros niños.

En éste contexto, es necesario mencionar que los niños con aptitudes sobresalientes forman parte de la población con NEE. Por lo tanto tiene que ver con aquellos que son considerados como "la excepción a la regla", la cual se puede manifestar como una ejecución académica inferior o superior con relación al promedio. En esta área es importante atender a los niños con aptitudes sobresalientes debido a que como mencionaron 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,

En México, a mediados de los ochenta se puso énfasis en el interés por el estudio de individuos que obtuvieran un promedio mayor al nivel medio alto de inteligencia o que tuvieran habilidades, talentos y facultades extraordinarias. Por su parte, la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar, entre otros, a alumnos con inteligencia "brillante", y a quienes se les reconocía como personas que requerían de atención especial por distinguirse debido a su creatividad, su capacidad para analizar, resolver problemas y plantear nuevas alternativas de solución (Puga, 2007). Es así como en 1986 se inició en el país la implementación de modelos educativos específicos, el que más destacó fue el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Por otra parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se planteó como uno de los objetivos principales la elaboración de una estrategia de atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes, lo cual produjo que a partir del año 2002 se desarrollara el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), que constituyó una respuesta del gobierno Federal a las demandas y propuestas en materia educativa; en él se definieron las líneas de acción que permitirían consolidar la cultura de la integración en el país, y se estableció la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes como el propósito prioritario (Puga, 2007).

En ese sentido, Blanco (2010), planteó que el quehacer de la enseñanza debe fundamentarse en lineamientos eficaces, además de que la legislación educativa se enfocó en cubrir las necesidades de su población, de manera que al llevarla a la práctica aumente las posibilidades de que el aprendizaje resulte más productivo y trascendental. Por su parte, Robinson (1997), afirmó que el desarrollo real en los niños solo puede ser posible si ellos están en una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad; si se les plantean exigencias excesivas o insuficientes, su aprendizaje puede verse comprometido de manera negativa. Con base en lo anterior, se hace necesaria una revisión de los diferentes planteamientos políticos encaminados a favorecer las destrezas de la población sobresaliente dentro del ámbito internacional.

Políticas educativas Internacionales dirigidas a la atención del sobresaliente

Durante la segunda parte de la década de 1950, al inicio de la carrera espacial, los países potencia del mundo; Estados Unidos de América (E.U.A.) y la hoy disuelta Unión Soviética (URSS) intentaron lanzar a la atmósfera espacial el primer satélite artificial. Con los mejores científicos de cada país se logró el objetivo; de manera que el “Sputnik” resultó ser el artefacto mejor construido por los rusos, el cual fue puesto en órbita. Éste hecho dejó en evidencia el insuficiente potencial científico de E.U.A. lo cual condujo a los primeros acercamientos para la detección y desarrollo de niños con talento en el área de la ciencia, con el fin de fomentar desde una edad temprana el conocimiento científico (Burton & Blatt, 1989).

En el año de 1990, en Jomtien, se reunieron la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el fondo de las naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial (BM), para llevar a cabo la “Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos”. Dicho coloquio unificó el objetivo de garantizar que las necesidades educativas básicas de aprendizaje de jóvenes, adultos y sobretodo de los niños fueran cubiertas en todos los países, lo que significó que cada gobierno brindara las condiciones necesarias para que

cada persona aproveche al máximo las oportunidades educativas en su país, además de las herramientas esenciales para su aprendizaje, lo cual se vería reflejado en el desarrollar habilidades, tales como la lectura, escritura, matemáticas, expresión oral, solución de problemas, conocimientos teóricos básicos, prácticos y valores. Lo anterior garantizaría que la persona estimule completamente sus capacidades y mejorar su calidad de vida (UNESCO, 1990).

En 1994, durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, se publicó el “Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales”. El objetivo principal fue contrastar las diferentes estrategias implementadas e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales, las no gubernamentales y otros organismos a poner en marcha el plan que, una vez adaptado a sus condiciones económicas y de infraestructura pudiese favorecer el desarrollo académico de los niños. Dicho marco se basó en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema de las Naciones Unidas y de otros departamentos oficiales intergubernamentales, especialmente las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, mismas que dictaron las propuestas, directrices y recomendaciones formuladas por los cinco seminarios regionales de preparación en esta Conferencia Mundial.

El resultado de analizar las estrategias que ya se habían llevado a cabo, mostró que la amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas, se adecuaron en relación a cada país y cultura, lo cual cambió inevitablemente con el transcurso del tiempo y los diferentes estilos de gobierno implementados; por lo que cada estado evaluó sus posibilidades de brindar atención adecuada a la población específica.

Por otra parte, y de acuerdo con el artículo 23 de la Convención de las Naciones Unidas, se indicó que entre el 15% y el 20% de los niños presentaron necesidades educativas especiales. Sin embargo, la intervención oportuna

fortaleció el desarrollo en áreas como la sensorial, motriz, emocional, social y la cognitiva de los niños con NEE, ya que la identificación y atención preventiva es, a menudo más eficaz que las medidas de rehabilitación posteriores. Por otra parte, durante los últimos diez años se han hecho importantes progresos en algunos países en términos de legislación y el derecho a la inclusión escolar, lo cual ha significado un avance sustancial en la atención brindada a esta población, donde se tomó como base los modelos implementados en países europeos (OCDE, 2003).

En ese sentido y durante el “Foro Mundial sobre educación” (UNESCO, 2000), se hizo un llamado a la propia institución internacional para que fuera la encargada de coordinar la acción a nivel mundial de objetivos estratégicos tales como: apoyar a las personas con Necesidades Educativas Especiales, ratificar que sean atendidos todos los retrasos u obstáculos relacionados con el aprendizaje de todos los niños mediante un acceso equitativo y la generación de un desarrollo de acuerdo con las habilidades y destrezas de cada estudiante; en conjunto, el logro de dichos objetivos ayudaría de manera sustancial a la preparación y el crecimiento de la persona.

Por otra parte, uno de los avances más importantes que se produjo en la “Conferencia Mundial sobre la Atención de las Necesidades Especiales de la Educación: Acceso y Calidad” (1994), organizado en Salamanca, España y que dio continuidad al trabajo iniciado en Jomtien, fue la propuesta de sustituir la enseñanza paralela entre educación especial y establecer un estilo de enseñanza integradora.

De acuerdo con el esquema de las escuelas inclusivas o integradoras donde los niños con necesidades educativas especiales puedan formarse académicamente, es necesario ponderar el papel de los docentes. El éxito de todo programa educativo depende, en gran parte, de la buena preparación de los maestros. Si no cuentan con un conocimiento acertado con respecto de los alumnos sobresalientes, muy a menudo, se muestran hostiles hacia ellos, los rechazan, ya que los sienten como un estorbo, no los comprenden y no saben

cómo actuar frente a sus diversas, y a veces, problemáticas situaciones. Por el contrario, si cuentan con habilidad o con una experiencia en el mundo de la excepcionalidad, tienden a ser más comprensivos y entusiastas, aparte se muestran más interesados en la problemática de los estudiantes talentosos (Feldhusen & Hansen, 1999).

En el campo de la enseñanza, impera la adecuada formación y preparación específica hacia los docentes, que les permita satisfacer las necesidades de los alumnos sobresalientes. Los maestros están más presentes en el desarrollo académico de esta población; así mismo, el trabajo conjunto de los dirigentes políticos, investigadores y psicólogos, así como la creación de estrategias adecuadas a las necesidades presentes en el área de Educación Especial fortalecerán y mejorarán las posibilidades de desarrollo en esta población (Puga, 2007).

Por lo que resulta importante analizar la legislación y los diferentes programas elaborados por profesionales especializados en el tema de NEE para beneficiar la aptitud sobresaliente a nivel nacional, con el fin de ubicar las diferentes propuestas de atención a esta población.

Políticas educativas y programas nacionales dirigidos a la atención de los niños sobresalientes

En México, la atención a los niños sobresalientes inició en 1982, bajo la Dirección General de Educación Especial, la cual a partir de un trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para el nivel de primaria, permitió la identificación de niños con capacidad intelectual “muy superior” en el Distrito Federal (SEP, 2009).

En 1986, con una propuesta educativa que se planteó y diseñó la Dra. Margarita Gómez Palacio mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP), se elaboró el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) basado en el Modelo Triádico de Renzulli, que conceptualizaba la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción de

tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea (López, 1993).

En 1991, el Modelo CAS fue enriquecido por el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor, donde el objetivo no sólo fue favorecer los talentos académicos, sino también las habilidades relacionadas con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y la comunicación; partió siempre de los intereses y necesidades del alumno. De acuerdo con Puga (2007), a pesar de que el modelo de “Capacidades y Aptitudes Sobresalientes” tuvo un buen sustento teórico, en la práctica enfrentó muchos problemas y fallas que lo llevaron al fracaso. Entre ellos estuvieron:

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

El autor también señaló que con la desaparición del programa CAS en el año 1997, esta población escolar en México quedó totalmente desatendida. Por otra parte y de acuerdo con la Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal (G.O.D.F., 2007), entre los años 1993 y 2002, en algunas entidades federativas se empezaron a realizar acciones a favor de la integración educativa que propiciaron la reorganización y reorientación de los servicios de educación especial. El personal que conformaba las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) de algunas entidades del país pasó a formar parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), del personal de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), de Centros de Atención Múltiple (CAM), o de Unidades de Orientación al Público (UOP), lo que ocasionó que los alumnos con aptitudes sobresalientes dejaran de recibir el servicio, debido a que las USAER le dieron prioridad a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad.

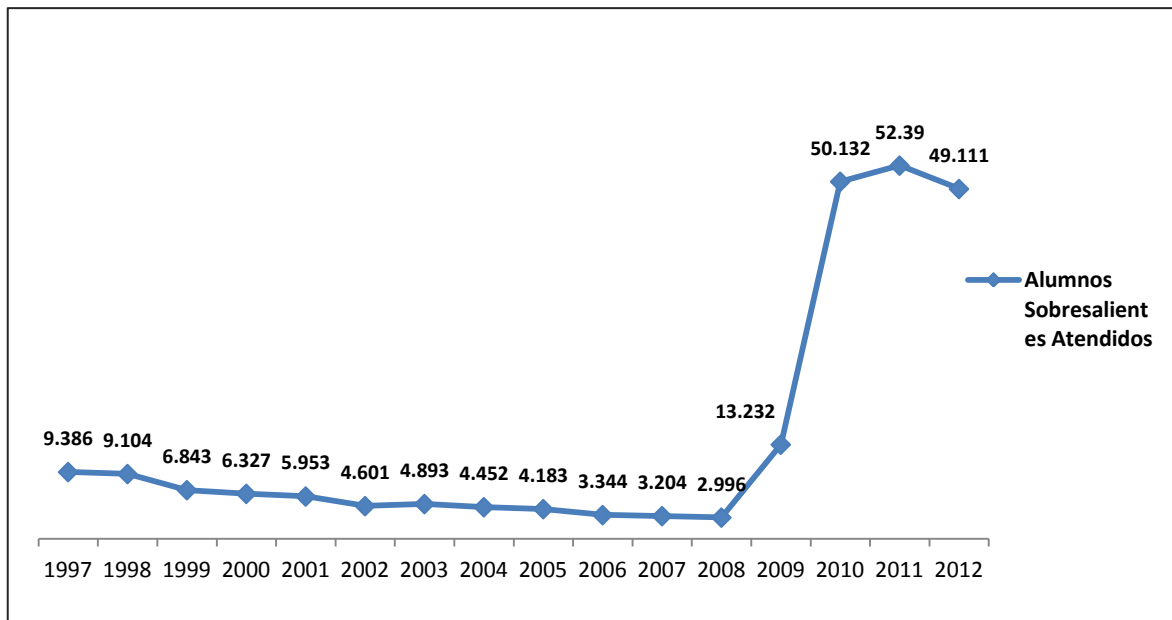
En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se planteó como objetivo primordial la elaboración de un modelo de atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes. En el año 2003, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, planteó en una de sus líneas de acción la elaboración de un modelo de atención educativa dirigida a estos estudiantes, y en respuesta se puso en marcha el proyecto de investigación e innovación “Propuesta de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes” durante el ciclo escolar 2002-2003.

De acuerdo al Programa Nacional de Educación 2001-2006, el propósito general de éste proyecto fue diseñar, implementar y evaluar la intervención educativa, misma que considero las características de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, así como las del contexto escolar para favorecer su desarrollo integral.

El proyecto organizó el trabajo a partir de la realización de las siguientes fases:

- Diagnóstico
- Diseño de la Propuesta de Intervención Educativa
- Implementación y evaluación

De acuerdo con el Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, en su informe “Principales cifras del ciclo escolar 2011-2012” (SEP, 2012), se encontró un descenso en la atención brindada a alumnos sobresalientes entre los años 1997-2008; de manera reciente y a partir del 2009, el número de estudiantes beneficiados se incrementó de manera significativa, debido a las diferentes políticas públicas y programas dirigidos a esta población, de manera que el reporte más reciente mostró que se favoreció a 41,111 estudiantes en el país (Figura 1).

Figura 1. Número de alumnos sobresalientes atendidos (SEP, 2012).

Los recursos que se destinaron a la atención de sobresalientes en la educación básica en 2008 y 2009, de acuerdo con los reportes de la SEP (2009), fue un presupuesto de 253 millones de pesos en tres años, para lograr la atención de 49 mil 111 niños. Lo que da un promedio de 2.6 millones al año por Estado.

En la república mexicana existen diversas instituciones y programas que han brindado atención a la población sobresaliente en los últimos 15 años, tales como:

- Conacyt: Becas, Veranos Científicos y otras modalidades.
- Academia Mexicana de la ciencia: veranos científicos.
- Programa Niños Talento de la Ciudad de México.
- Programa de Potencialidades.
- Iddent. Ana Azuela.
- Telegenio. Lic. Antonio Rada.
- (PES). Veracruz.
- Yucatán. Dr. Pedro Sánchez Escobedo.
- Ceicrea. Dr. Julián Betancourt.

- Amexpas. Dra. Jeanet Sáenz.
- Programa adopte un talento (Pauta).
- Sonora, Prof. Valdez Cuervo.
- Ases Sinaloa. Lic. Rocío Labastida.

Actualmente el gobierno del Distrito Federal ha propuesto dos programas para atender las necesidades de la población sobresaliente a nivel básico que se encuentran aún en operación, el primero es el Programa de niñas y niños talento y el segundo es el Programa de potencialidades; a continuación se describen las principales características de cada uno de ellos.

Programa de Niñas y Niños Talento (G.D.F., 2007)

De acuerdo al Instituto de Fomento de Investigación Educativa A.C. (IFIE), se reportó que a nivel nacional el 8.9% de la población de educación básica aprobó el ciclo escolar con un promedio escolar por encima de nueve, ante dichas cifras el Gobierno del Distrito Federal dio pauta al Programa de Niñas y Niños Talento, cuyo objetivo fue lograr que todos los alumnos sobresalientes entre seis y 12 años de edad, tuvieran acceso a una formación integral, a través del desarrollo o perfeccionamiento de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y deportivas.

El marco de acción del programa consiste en reconocer la dedicación y esfuerzo del estudiante a través de la impartición de clases extraescolares de música, artes plásticas, teatro, creación literaria, danza, computación, historia de México, física, matemáticas, inglés, natación o fútbol; adicionalmente se les proporcionó un monto económico de \$150.00 mensuales, se les otorgó también una cuenta de ahorro de \$1,200 anuales, materiales para sus clases y actividades. Es necesario mencionar que los niños deben estudiar y vivir en el D.F. además de que su identificación se realizó mediante su boleta escolar con un promedio no menor a nueve. De igual forma, deben aprobar un examen especial diseñado por el programa para confirmar las áreas donde el niño presente mayores habilidades (Gaceta Oficial de la Federación del Distrito Federal, 2007).

Programa de Potencialidades (Sistema para el desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal, 2009)

Éste programa apoya el desarrollo de potencialidades de los niños sobresalientes en algunas disciplinas científicas, culturales, sociales, deportivas o artísticas que hayan sido identificados dentro del Programa de Niñas y Niños Talento, con el fin de incrementar sus aptitudes. El Programa de Potencialidades solicitó la colaboración de instituciones gubernamentales y no gubernamentales para favorecer a esta población, con una aportación mensual de hasta \$3,000 a cada alumno beneficiado. Es importante mencionar que durante el año 2012 se tuvo un registro de atención de 49,111 alumnos con aptitud sobresaliente, lo cual representó a un 6.3% del total de la población escolar (SEP, 2012).

Una vez revisados algunos programas implementados en México para brindar atención a los niños con potencial sobresaliente, queda claro el esfuerzo por ofrecer mayores oportunidades a esta población, sin embargo resaltan diversas necesidades por cubrir de manera primordial, entre ellas: unificar o clarificar con sustento teórico, un modelo de identificación preciso, que implique la evaluación, el desarrollo, los tipos de habilidades y la comprensión de potencialidades; para ofrecer una respuesta educativa adecuada al niño. De igual forma, establecer lineamientos para regular la organización, el funcionamiento de servicios y la distribución de recursos tanto humanos como económicos.

2. Caracterización del perfil sobresaliente

En la actualidad existe un mayor reconocimiento y conciencia respecto a que todos los alumnos, y no sólo aquellos que presentan necesidades educativas especiales, son diferentes y, por tanto, la enseñanza ha de ajustarse a las características específicas de cada uno. El origen social, cultural y las capacidades individuales influyen de forma importante en los procesos de aprendizaje, de tal forma que son únicos e irrepetibles en cada caso (Benavides, 2004).

A lo largo de la historia, los sujetos que han manifestado un potencial sobresaliente destacaron en los ámbitos de la cultura, el arte y la ciencia, por lo que se ubicaron en una posición social especial. No obstante, la concepción de éste tipo de habilidades así como su definición cambió con el tiempo; de manera paralela, evolucionaron los modelos que explicaron las características y los atributos que se deben tomar en cuenta para identificarlos de acuerdo a sus necesidades socioculturales (Monreal, 2000).

Así como no hay duda sobre las características que conforman a los sobresalientes desde el punto de vista de su desarrollo y funcionamiento cognitivo (Renzulli, 1978; Sternberg & Davidson, 1986), también, se hace evidente la existencia de numerosas interrogantes sobre el comportamiento, de manera que no es extraño que como grupo presenten una imagen estadísticamente favorable, y a nivel individual, es más frecuente la presencia de sobresalientes integrados en áreas que exigen mayores habilidades (García, Muñoz, Ortiz, De Pablo & Lázaro, 1986).

Existen múltiples posturas que definieron la identidad de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Al respecto, Winner (1993), distinguió tres características principales: temprana madurez, deseo irreprímible por aprender y alta capacidad para relacionar cosas entre sí. A continuación se explicará cada una de ellas:

1ª. Muestran una temprana madurez.

Algunas de sus capacidades se desarrollan muy pronto, por lo que están “muy adelantados para su edad”, es decir, aprenden de forma más rápida y fácil, siguen un “guión propio”, trabajan a su manera o bajo su estilo, crean sus propias reglas y desarrollan estrategias creativas al resolver problemas o situaciones en torno a temas de su interés. En éste sentido, el pensamiento divergente es una “cualidad” que se desenvuelve a diferentes ritmos y momentos; esto implica que, en el aula, parte de esta población, aún no habrá fortalecido ampliamente sus procesos creativos. De ahí la importancia de promover actividades, juegos o ejercicios para favorecerla, de manera que puedan llegar a niveles de creatividad que transformen un campo o área del conocimiento humano.

2ª. Muestran un deseo irreprimible por aprender.

Es característico de estos estudiantes, manifestar una motivación intrínseca, un interés obsesivo por el aprendizaje, una alta capacidad de concentración y el deseo de dominar un tema que les apasione. Les agrada ser expertos o expertas en la materia. Llegan a estados vivenciales óptimos en los que se concentran intensamente en temas que llaman su atención y se desconectan de todo lo que está a su alrededor.

3ª. Muestran alta capacidad para relacionar cosas entre sí.

Cuentan con una gran capacidad para experimentar, jugar con sus ideas, conocimientos y encuentran nuevas formas de relacionarlas, de organizarlas y de darles forma, además de que todo lo que emprenden lo realizan con gusto. Disfrutan al resolver los retos que se les presentan; hacen pruebas, experimentan, ensayan, son persistentes en solucionar y no volver a cometer ningún “error” que identifiquen o que les sea marcado. Para esta población, aprender es un placer; son curiosos, pues quieren saberlo todo: conocer cómo funciona una máquina o los aparatos a su disposición, hacer pruebas, armar y desarmar objetos, preguntar o cuestionar el porqué de las cosas y de los hechos sociales e históricos, de la injusticia o de las desigualdades sociales o sobre el origen del universo, de las

estrellas o de los planetas e incluso se hacen cuestionamientos filosóficos (por ejemplo: “¿hacia dónde avanzará la humanidad?”). Esta curiosidad es una motivación para crear, investigar y experimentar, lo que resulta una fuente inagotable de interés y enriquecimiento de sus vidas.

Por otra parte, Prieto, (2003), elaboró un planteamiento que permite diferenciar las características de los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en relación con las habilidades de los sujetos que poseen o exhiben un talento específico, de manera que se tuviera un panorama más claro del tipo de destrezas específicas que presenta cada uno de ellos y así brindar atención adecuada a cada grupo (Tabla 1).

Tabla 1

Diferenciación entre aptitud sobresaliente y talento, (Prieto, 2003)

PERSONA CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES	PERSONA CON TALENTO ESPECÍFICO
<ul style="list-style-type: none"> • Alta capacidad intelectual y rendimiento. • Alto nivel de creatividad. • Persistencia para permanecer en el desarrollo de una tarea y concretar un producto (Renzulli, 1977). 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta un potencial biopsicológico precoz en cualquier especialidad existente en una cultura. • Muestra habilidades extraordinarias y especialización en campos concretos: arte, música, deportes, teatro, etc. (Gardner, 1993).
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura cognoscitiva y de capacidades de procesamiento de la información adaptables a cualquier contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta una combinación de elementos cognitivos que lo hace especialmente apto para una determinada temática o área del saber.
<ul style="list-style-type: none"> • Excepcionalidad intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se manifiesta por vía de la inteligencia o por vía de la habilidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Máxima capacidad para procesar la información y actuar de manera independiente en dominios específicos o de las áreas del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Característico del talento: la <i>especificidad</i> (conjunto concreto de destrezas y aptitudes para dominar la información en un campo o área concreta del saber (Gardner, 1993; Genovard & Castelló, 1998).

La gran mayoría de los alumnos con talento, suelen ser personas con capacidades y aptitudes sobresalientes.

De igual forma, una postura en torno a la identidad o caracterización del sujeto con capacidades y aptitudes destacadas, es la propuesta por Reyzábal, (2011); la cual propone un conjunto articulado de las habilidades y/o cualidades que configuran la identidad del sobresaliente (Tabla 2).

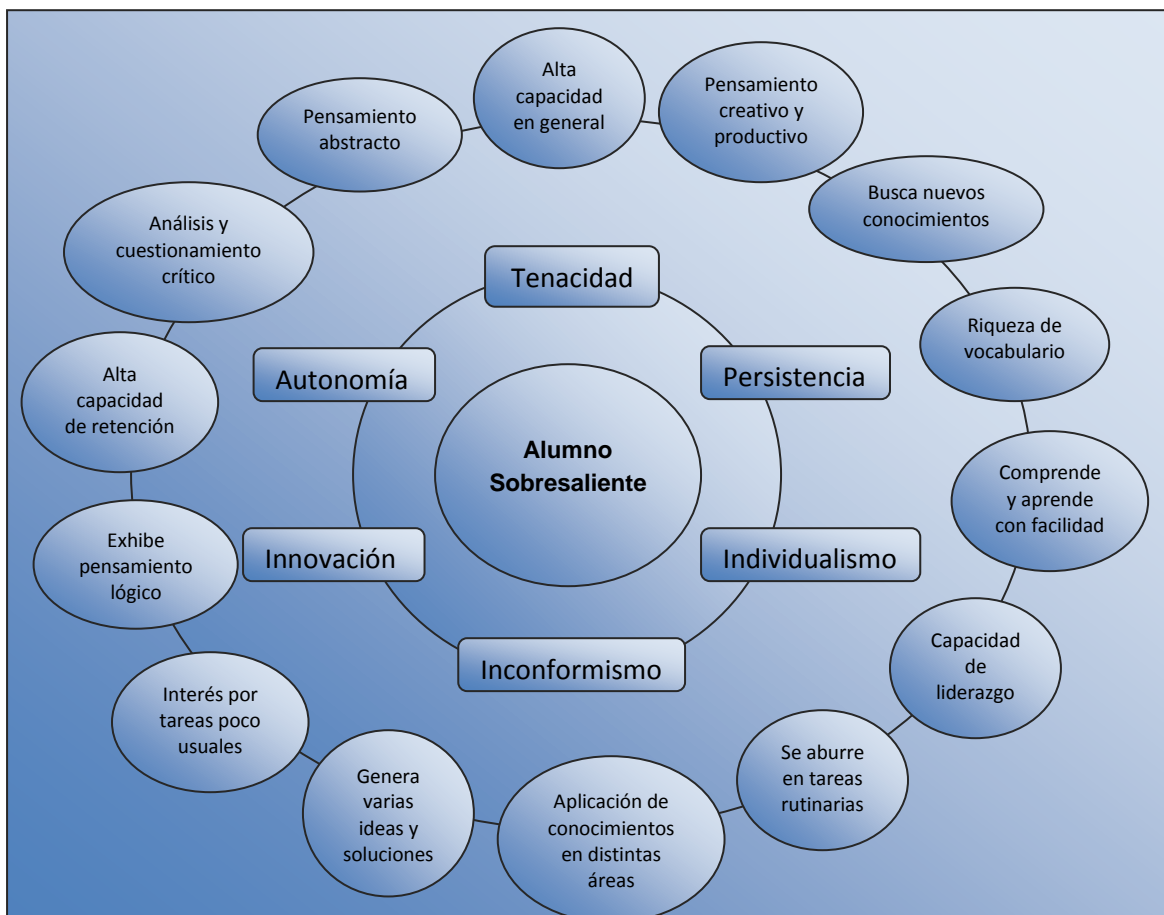
Tabla 2

Características del alumno sobresaliente. (Reyzábal, 2011)

Características que presentan los alumnos sobresalientes		
Adquisición y retención rápida	Habilidad para sintetizar y organizar conceptos	Cuestionamiento de las reglas o métodos de enseñanza tradicionales
Actitud activa para investigar y opinar	Capacidad para abstraer, deducir, inducir y comparar	Pueden mostrarse dominantes o indiferentes
Curiosidad intelectual, motivación intrínseca	Obstinación en ideas propias o tareas atractivas	Capacidad de elaboración de criterios propios de organización
Impaciencia con los otros	Opinión argumentativa o multiplicidad de matizaciones	Riqueza de vocabulario
Buena expresión oral	Suelen aburrirse en el salón de clase tradicional. Rechazo de la escuela	Contrariedad ante las interrupciones
Gran información en temas complejos para su edad	Realización de preguntas constantes o provocativas	Inconformismo
Imaginación y creatividad, gusto por experimentar cosas nuevas, originalidad	Rechazo a las explicaciones que se les dan y cuestionamiento a lo convencional o establecido	Mala aceptación de la crítica o el rechazo
Posible justificación del lenguaje para exhibirse o justificarse	Concentración profunda, atención duradera en áreas de su interés	Desacato ante la injusticia
Independencia, por lo que prefiere el trabajo individual	Desatención a cuestiones impuestas (horarios, tareas, equipos)	Posible falta de esfuerzo
Uso de la ironía y sarcasmo. Humor corrosivo para descalificar u ofender	Posible rechazo de padres, profesores o compañeros	Capacidad de rápida aprehensión
Capacidad de liderazgo y decisión	Gustan de la lectura	Elevado pensamiento divergente
Capacidad innovadora	Posibilidad de intentar dominar a los demás o aislarse de compromisos grupales	Corren peligro de divagar por lograr ramificar demasiado sus pensamientos
Posibles deficiencias en el uso del código escrito	Sensibilidad, empatía, ansia de justicia y deseo de ser aceptado	Tenacidad

Con base en las diferentes posturas que caracterizan al sobresaliente, Benavides (2004), propuso un modelo en el que se presentan los aspectos más relevantes (Figura 2), en el que se destacan algunas variables como la persistencia, el individualismo, la tenacidad, el inconformismo, la innovación y la autonomía.

Figura 2. Principales características del alumno sobresaliente. (Benavides, 2004)



Resulta importante mencionar que los alumnos pueden presentar mayor habilidad en algunas áreas y en otras su desempeño es mucho menor, incluso por debajo de lo normal, generalmente en áreas sociales. Éste fenómeno puede explicarse mediante el llamado síndrome de disincronía (Terrasier, 1990), por el que se reconoce la existencia de un desfase entre diversas facetas de desarrollo del sujeto sobresaliente que afecta tanto aspectos internos; como a las situaciones

de interacción social; con relación a lo anterior, Dabrowski y Piechowki, (1977), describieron en su teoría de la desintegración positiva, que el desarrollo emocional del sujeto pasa a través de cinco niveles, correspondiente a cada uno un tipo o estructura de personalidad, constituidas desde la más simple e inmadura que se caracteriza por la presencia dominante del egocentrismo, a la más evolucionada y madura que es el quinto nivel, donde se genera un autodomínio que posibilita la integración de los valores de sí mismo y su aplicación a la vida diaria, misma que es llevada a cabo con una plena dedicación a los demás.

Cuanto más se progresa a través de esos cinco niveles, mayor avance tendrá el grado de desarrollo de la personalidad del sujeto, el cual estará determinado tanto por factores hereditarios, como por las condiciones ambientales, así como por la interacción entre ambos y la posibilidad de que se active lo que Dabrowski llamó las sobre-excitabilidades psíquicas, que son las responsables del desarrollo avanzado.

Existen diferentes modelos que explican, de manera más profunda las características del alumno sobresaliente, dichas propuestas se analizarán a continuación.

Modelos de explicación

Jiménez (2004), indicó que los modelos teóricos son un instrumento científico de búsqueda que permiten representar o explicar de forma simplificada la realidad, los cuales cumplen con funciones heurísticas, descriptivas y explicativas, donde los resultados permiten hipotetizar y analizar la conceptualización del tema u objeto de estudio.

Con relación a los niños con NEE; Mönks y Mason (1989, como se citó en Valadez, 2006), clasificaron los modelos explicativos en cuatro grandes grupos: *Los de las capacidades e influencia genética, los cognitivos, los socioculturales y psicosociales; y finalmente los orientados al logro y rendimiento.* Esta clasificación permite diferenciar el posicionamiento epistemológico de los teóricos que han abordado el tema de la atención a las personas sobresalientes desde diferentes

perspectivas y con las diferentes terminologías con que se ha abordado el campo de la sobredotación. La revisión general de los autores y sus planteamientos, se hace necesaria, ya que estos postulados son los que dan el fundamento teórico a la presente investigación, de manera que encaminó el diseño y la aplicación de un programa de actividades con el fin de favorecer al alumno sobresaliente.

Basados en las capacidades y la influencia genética.

Estos modelos se centraron en el estudio de las capacidades intelectuales en términos de Coeficiente Intelectual (C.I.). Las primeras definiciones de la inteligencia fueron formuladas a finales del siglo XIX por Francis Galton, quien planteó que la inteligencia es una aptitud cognitiva general que determina el éxito o fracaso de un sujeto ante cualquier tarea. Galton se enfocó en trabajar las capacidades de alto nivel, sus aportaciones en esta área constituyeron el primer intento de analizar de manera científica la superdotación. También se refirió al término “habilidad natural”, con el cual explicó que las altas capacidades intelectuales contaban con una base hereditaria; sin embargo, la motivación intrínseca y el trabajo constante eran condicionantes para los logros superiores y para la formación de un sujeto con habilidades mayores (Hewart, 2004).

En el año 1869, el autor publicó su primera obra *Hereditary Genius*, donde defendió la alta heredabilidad de la inteligencia y la genialidad, encontrándose una elevada relación entre inteligencia superior y antecedentes familiares. En su estudio, *English Men of Science: their Nature and Nurture*, publicado en 1874, investigó a una serie de personajes célebres y eminentes de la época a partir de características biográficas.

Su metodología se basó en estudiar a las familias de personas que destacaban en diversas esferas de la vida social para buscar padres o hijos con una alta capacidad intelectual que ejemplificara su tesis sobre la herencia de la inteligencia. Los resultados demostraron que había una correspondencia entre el rendimiento escolar de los sujetos y sus familiares analizados, recibió numerosas críticas porque en lugar de utilizar instrumentos formales de medida usó criterios de prestigio, lo cual provocó un sesgo considerable, ya que a finales del siglo XIX

dicho reconocimiento estaba basado en factores sociales, económicos y culturales. Las conclusiones de sus trabajos establecieron que los sujetos sobresalientes son individuos con una capacidad intelectual superior, gran energía y fortaleza física, buena salud, perseverancia, hábitos comerciales, memoria, con sentido de independencia y aptitud mecánica. En resumen, es aquel que posee características excepcionales, aunque en diferentes combinaciones (Prieto, 1999).

Por otra parte, el exponente más significativo de estos modelos fue Lewis M. Terman, quien utilizó el término de *superdotado* para referirse a los individuos con un CI mayor a 130 puntos, equivalente al dos por ciento de la población. Es una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición psicométrica de la inteligencia como condición innata. Terman es conocido como el "padre del estudio de la superdotación. En 1921 se dedicó a identificar y analizar el desarrollo de la inteligencia superdotada, misma que contó con el financiamiento de la Mancomunidad de Nueva York y con la colaboración de un amplio equipo de profesionales que participaron en la investigación. Los objetivos principales del proyecto fueron comprobar si el potencial intelectual que poseían los sujetos en la infancia se mantenía cuando alcanzaban la vida adulta y comparar a estos individuos con capacidad excepcional con sujetos de inteligencia normal (Nieto, 2007).

Terman seleccionó a las personas más representativas de la población escolar de California. Trabajó con un grupo control y un grupo experimental, éste último constituido por 1.528 escolares (de tres a 19 años) con una alta capacidad intelectual. De acuerdo con Nieto (2007), las conclusiones del estudio diferenciaban una serie de características que poseían los superdotados:

- Presentaban superioridad física y mejor salud.
- Habían aprendido a leer antes que el grupo control, entendían rápidamente.
- Tenían gran curiosidad, memoria y un amplio vocabulario.
- En los test de rendimiento puntuaron dos o tres años por encima de la población normal.

- Leían más y mejor con un marcado interés hacia la ciencia, la historia, las biografías, la poesía y el teatro.
- Su nivel de intereses era más elevado.
- Obtuvieron mejores puntuaciones en los test caracterológicos (evaluación de la estabilidad emocional, actitudes sociales y otros aspectos de personalidad).

El trabajo de Terman continuó a lo largo de más de siete décadas, donde los resultados longitudinales mostraron que la elevada inteligencia se mantiene en la mayoría de los casos. Muchos participantes habían publicado libros y efectuado algún otro producto importante, la gran mayoría de los hombres y mujeres de la muestra tuvo éxito en las disciplinas universitarias cursadas y en la actividad profesional, por otra parte, ninguno de ellos realizó una contribución lo suficientemente notable como para ser catalogado de genio (Benito, 2004).

Los estudios de Galton y Terman se convirtieron en un punto de referencia imprescindible en la conceptualización de la alta capacidad intelectual. A partir de sus hallazgos se realizaron multitud de estudios en EEUU para obtener un mayor conocimiento sobre la realidad de esta población y para diseñar mejores programas educativos en beneficio de los estudiantes superdotados.

Éste tipo de modelos de identificación, de acuerdo con Benito (2004), al considerar la inteligencia como relativamente estable, cuentan con la ventaja de poder realizar un diagnóstico temprano de las altas capacidades mediante la medición psicométrica, así mismo, permitieron realizar investigaciones con otras variables relacionadas con los logros académicos. Sin embargo, también presentan una desventaja considerable, pues al concebir la superdotación como una característica personal o de tipo innato y el hecho de establecer puntos de corte que sugieren un rendimiento normal o superior; condujo definitivamente a una clasificación radical entre “superdotados y normales” que llegó a ser un obstáculo ético dentro de la investigación.

Por otra parte, para Lorenzo (2006), los modelos orientados a las altas capacidades y la influencia genética, tienen el mérito de ser pioneros en el campo

de estudio del individuo sobresaliente, a partir de dichos planteamientos surgieron nuevas posturas que minimizan las limitaciones y enfatizan otros aspectos, tales como los procesos cognitivos, el rendimiento y factores socioculturales.

Basados en los componentes cognitivos.

De acuerdo con Pérez (2006), estos modelos de identificación del potencial sobresaliente destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información, ya que se prioriza el proceso y no el resultado; además, identificaron los procesos, estrategias y estructuras del conocimiento mediante las cuales se llega a una realización superior, de manera que enfatizaron la forma de procesar la información y su calidad. Establecieron la interacción de tres tipos de inteligencia: El primero es el enfoque de sus componentes de cognición individual (relacionan la inteligencia y el mundo interno del individuo, especifican los mecanismos mentales que llevan a un comportamiento más o menos adecuado); el segundo, es la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas de manera experiencial (relacionan la inteligencia con el mundo externo e interno del individuo); en el tercero, se busca el equilibrio entre adaptación, selección y configuración del ambiente en el contexto (relacionan la inteligencia y el mundo externo de la persona).

Entre los investigadores que desarrollaron este tipo de modelos, destaco primordialmente Sternberg (1985), quien planteó la *teoría triárquica de la inteligencia*, que estableció que para que exista superdotación no tienen que aparecer necesariamente en igual medida los tres tipos de inteligencia ya mencionados.

Dicho autor se enfocó en comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes. En su teoría sobre *Inteligencia Exitosa* (1990), consideró tres diferentes procedimientos: el primero es el **pensamiento analítico** para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas; es decir, explicar los mecanismos internos del sujeto que conducen a una actuación inteligente. En esta subcategoría existen tres tipos de componentes instrumentales que son universales y que ayudan a procesar la información:

Metacomponentes, en los cuales se incluyó la habilidad superior, que consiste en saber bien cómo utilizar los recursos disponibles ante un problema, dónde y cuándo implementarlos. *Componentes de rendimiento*, tienen que ver con la codificación de los estímulos, asociaciones entre relaciones, aplicación, comparación y justificación, en este aspecto, destacan considerablemente. *Componentes de adquisición de la información*, de acuerdo con Sternberg (1985), se vincula con la codificación, combinación y comparación selectiva, donde manifiestan una importante superioridad en su proceso de adquisición; lo cual representa un papel determinante para la identificación del tipo de destreza específica.

El segundo componente es **la inteligencia creadora**, la cual se consideró a partir de la generación de buenas ideas ante los distintos problemas, es decir que los sobresalientes son superiores al enfrentarse a situaciones novedosas, suelen aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el individuo ya posee, donde los sucesos extraordinarios o de reto son más significativos para el sujeto, y no las rutinas cotidianas; con relación a lo anterior, Sternberg y Davidson (1986), lo llamaron “insight” o capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas, el cual resulta el elemento diferenciador y esencial para el estudio de la superdotación. El insight consiste en la adecuada utilización de los tres procesos psicológicos mutuamente relacionados: codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva de la información. Algunas investigaciones referidas a una mayor habilidad del insight han demostrado la superioridad de los sobresalientes respecto a sus compañeros (Bermejo & Rojo, 2010).

El tercer componente es **la inteligencia práctica**, la cual sirve para explicar la eficacia del sujeto mediante tres tipos de actuaciones que caracterizan su conducta inteligente en su vida cotidiana: adaptación ambiental, selección y modificación o transformación del contexto; lo cual supone adaptación intencionada, configuración y selección de los ambientes del mundo real, que son relevantes para la vida del sujeto. De acuerdo con Bermejo y Rojo (2010), no

puede evaluarse fuera de su entorno habitual (donde valores, actitudes y costumbres serán diferentes), a menos que el objetivo sea medir la capacidad de adaptación de éste sujeto a un medio diferente. De manera que la superdotación radica en el ajuste y equilibrio entre la adaptabilidad, la selección y la configuración del ambiente.

En el marco del modelo de inteligencia triárquica, Sternberg (1990), propuso la “Teoría Implícita Pentagonal” sobre la superdotación, con el fin de sistematizar las intuiciones que la gente tiene acerca de lo que es y hace un sujeto sobresaliente, para de esta manera lograr identificarlo de forma óptima. Dicho planteamiento establece que para considerar a un sujeto con elevadas habilidades, éste necesita reunir, al menos cinco criterios o condiciones: *excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor*, los cuales se describen a continuación:

- **Excelencia:** se refiere a la superioridad del sujeto en alguna dimensión como la música, matemáticas, filosofía etc.
- **Rareza:** se deben mostrar ejecuciones o productos generados poco comunes ante sus semejantes.
- **Productividad:** implica la realización creativa de diversos y diferentes productos.
- **Demostración:** se deben emplear pruebas válidas que expongan las habilidades del sujeto.
- **Valor:** se relaciona con el hecho de mostrar superioridad en alguna dimensión apreciada por el contexto y entorno.

El autor a través de su teoría triárquica, corroboró la sobredotación como algo complejo y que puede manifestarse de diversas formas, lo cual permitió considerar la existencia de habilidades diferentes (analíticas, sintéticas, creativas y prácticas), según destaque en un tipo u otro de habilidad; estas se dan en mayor o menor grado, aunque lo relevante sea su armónica coordinación y utilización.

Cabe señalar que la inteligencia resulta un factor imprescindible en las características que presenta un sujeto sobresaliente, sin embargo, existen diferentes áreas donde la persona cuenta con altas habilidades y capacidades; una de ellas es el pensamiento divergente; al respecto, Eyre (1997), mencionó que es necesario que en los procesos de identificación, no se comprenda a la sobredotación sin atender a la producción creativa como una dimensión básica.

Basados en los recursos socioculturales y psicosociales.

En el marco de estos modelos y de acuerdo con Pérez (2006), la elevada habilidad y el talento sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan los productos a ser considerados sobresalientes, relativizan el concepto de superdotación a un ámbito cultural. Este grupo de modelos reconocieron cuatro elementos que integran las características principales: Habilidad intelectual general, Conocimiento de un dominio y Habilidad de manejo de información, Personalidad y estilos intelectuales y Ambiente. Cada uno tiene una presencia específica en cada caso y permitió diferenciar entre: superdotados, talentosos, creativos y expertos respectivamente según el elemento que presente más peso.

Dentro de estos modelos destacan las aportaciones de Gardner (1998), Mönks (1992) y su *Modelo de Interdependencia Triádica*, así como Tannembaum (1991) y Francois Gagné (1993).

En 1983, Gardner publicó la *teoría de las Inteligencias Múltiples* y asumió una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la visión restringida de la medición de un C.I. mediante evaluaciones psicométricas; planteó que la inteligencia no es única, ni monolítica, por lo que definió siete inteligencias o áreas de talento: *Lingüístico, Lógico-matemático, Artístico, Corporal-cinestésico, Musical, Social interpersonal* y *Social intrapersonal*. Más tarde, en 1998, postuló el octavo talento, al que denominó *Científico*. Resulta importante establecer conceptualmente cada una de ellas para un mejor análisis del modelo.

- **Área Lingüística:** Manifiestan una extraordinaria inteligencia lingüística o capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con la comunicación oral y escrita. Incluye aspectos referidos a la estructura del lenguaje y de los sonidos, los significados y las aplicaciones prácticas del mismo.
- **Área Lógico-matemática:** Se da desde la infancia, consiste en realizar cálculos, cuantificar, considerar proporciones, establecer y comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas. Quienes poseen un buen razonamiento en esta área disfrutan especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, les fascina emplear fórmulas aún fuera del aula; les encanta experimentar, preguntar y resolver problemas lógicos; necesitan explorar y pensar; emplear materiales y objetos de ciencias para manipular.
- **Área Artística:** Es propio de los individuos que revelan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todos los que muestran capacidades visuales manifiestan las mismas habilidades. Algunos pueden tener talento para dibujar, otros para la construcción de modelos tridimensionales y otros como críticos de arte.
- **Área Corporal-cinestésico:** Presentan una gran inteligencia corporal-cinestésica. Suelen tener grandes habilidades para utilizar con eficacia su cuerpo o parte de su cuerpo para resolver problemas. Algunas de las características potenciales son las siguientes: sienten predilección y gran interés por explorar el ambiente y los objetos a través del tacto y el movimiento; desarrollan extraordinariamente bien la coordinación y el sentido de la medida del tiempo, entre otras.

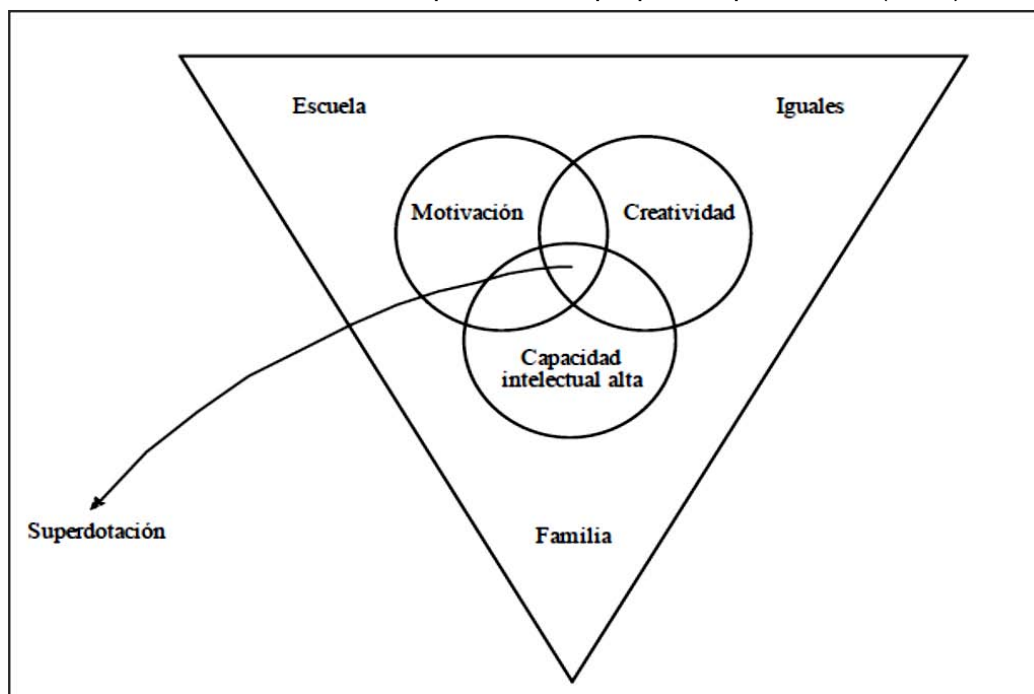
- **Área Musical:** Es propio de personas que destacan por su habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, suelen ser sensibles al ritmo, el tono y el timbre. Es un talento difícil de identificar porque son alumnos que muestran un amplio abanico de habilidades y actitudes musicales, pero es improbable que un individuo las manifieste todas.
- **Área Social (inter e intrapersonal):** Las personas que muestran una gran capacidad para relacionarse e interactuar con los demás y mantener un equilibrio consigo mismo. El autor distinguió dos tipos de talentos sociales: intrapersonal e interpersonal. El primero refiere un gran conocimiento de sí mismo. Algunos indicadores pueden ser: es consciente de sus emociones; sabe bien cómo expresar sus sentimientos y pensamientos. Y el segundo, refiere la habilidad que muestran para relacionarse con los demás de forma eficaz. Suelen ser personas que les gusta pensar y reflexionar sobre ellas mismas. Algunos de los indicadores propios son: gran capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de otras personas.
- **Área Científica:** Se manifiesta a través de un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Suelen utilizar con maestría habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis. Los sujetos con cierto talento científico manifiestan una extraordinaria inteligencia naturalista y se caracterizan por tener grandes habilidades e intereses por aspectos del ambiente; suelen utilizar su conocimiento base para resolver problemas medio ambientales; tienen la habilidad de discriminar entre las cosas vivientes (plantas, animales), entre otras.

Para Gardner (2001), la inteligencia -como potencial biopsicológico, producto de la herencia genética y de sus características psicológicas- fue un rasgo imprescindible para definir términos como el talento y la superdotación. La característica principal del talento es su especificidad, y es la señal del potencial biopsicológico que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura.

Por su parte Mönks (1992), propuso un modelo de corte psicosocial, es decir, un planteamiento multifactorial e interaccionista; el énfasis está en la interacción entre las condiciones ambientales y las características individuales (Mönks & Mason, 1993). Se enfocó en la personalidad y los componentes sociales como factores determinantes.

Éste modelo se denominó *Interdependencia Triádica de la Superdotación* (Mönks, 1992), esa tríada psicosocial está representada por la familia, la escuela y los iguales (Figura 3).

Figura 3. Modelo multifactorial de superdotación propuesto por Mönks (1992)



En la esfera de la motivación incluyó el compromiso con la tarea del modelo planteado por Renzulli, (descrito en el siguiente apartado), también destacó otros

aspectos como: asumir riesgos, tener perspectiva de futuro, planificar y anticipar. Además añadió un componente emocional, puesto que la tarea puede ser significativa o atractiva para el alumno. La *capacidad intelectual alta* se presenta en las conductas superdotadas y se manifiestan en un rango superior al 5-10%, en lugar del 15-25% sugerido por Renzulli, así mismo, reconoce que la creatividad y como factores fundamentales el ambiente donde se desenvuelve el sujeto, como son la familia, los compañeros y la escuela, así como el entorno social más inmediato.

Además de los tres componentes de la personalidad, éste modelo incluye la tríada social: *familia, escuela y grupo de iguales*, lo que indicó que cada individuo necesita "otros modelos significativos" como agentes de su desarrollo. Aunque no se reflejó la *competencia social*, ésta se concibió como un factor crucial en los individuos muy capaces, de forma tal que la familia y la escuela contribuyen a la socialización de la competencia. En relación a lo anterior; en el campo académico, la clave para un desarrollo social óptimo está en que el profesor sea capaz de proporcionar la ayuda necesaria y prepare el ambiente que permita al alumno aumentar su independencia, autoconfianza, interés por el aprendizaje y responsabilidad (Tourón, et. al.2004).

Por su parte, Tannembaum (1991), propuso una aproximación psicosocial para ayudar a entender de un modo comprensivo la naturaleza multifacética de la superdotación y del talento. El cumplimiento de una "prometedora" superdotación requiere no sólo capacidad, sino también atributos personales auxiliares, junto con experiencias enriquecedoras y oportunidades que la vida ofrezca. Definió la *superdotación* como el potencial para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética.

El autor destacó lo siguiente, en la medida de lo posible, se debe evitar la idea de que el talento desarrollado existe solamente en los adultos, una propuesta de definición en los niños es aquella que indicó su potencial para llegar a ser

críticamente aclamados por su rendimiento o por producir ideas ejemplares en esferas de actividad que perfeccionen la vida moral, física, emocional, social, intelectual, o estética de la humanidad. El comportamiento de los niños prodigio es una buena medida de la capacidad mental temprana, porque es ya francamente dominante y un síntoma remoto de posibilidad para el futuro (Tannenbaum, 1986,1992).

El autor en su *Modelo de Aprendizaje Social*, propuso cinco factores que deben interaccionar para que un niño llegue a ser verdaderamente superdotado (Tannenbaum, 1991):

- Inteligencia general superior
- Aptitudes específicas excepcionales
- Facilitadores, o conjunto de apoyos, no intelectivos tales como: características sociales, emocionales o comportamentales
- Ambiente estimulante e influyente
- Fortuna o suerte en períodos cruciales de la vida.

Cada uno de estos factores constituye un requisito necesario para un rendimiento alto, y ninguno de ellos es por sí sólo suficiente para superar la carencia o inadecuación en los otros. Estas cinco categorías podrían ser consideradas como "denominadores comunes" que están siempre asociados, o representados de algún modo en la superdotación, no importa cómo se manifiesten o la forma diferente de interacción que conlleven según la clase de talento. Los cinco presentan características mínimas según el tipo de talento que configuren la habilidad.

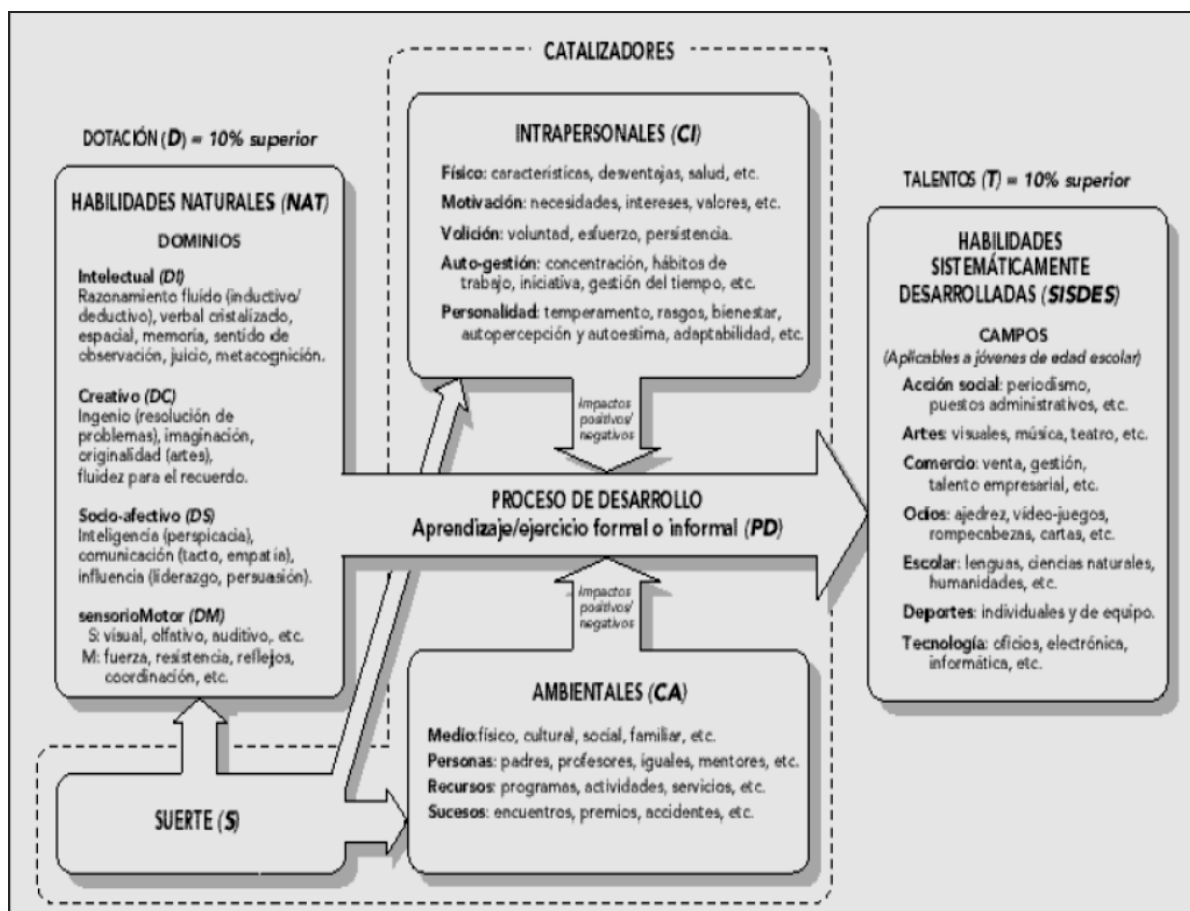
Tannenbaum (1991), consideró que los individuos sobresalientes que llegan a ser relevantes en el mundo de las ideas, lo hacen de acuerdo con las condiciones del momento que les tocó vivir. Por ello cada sociedad de acuerdo a su tiempo, prefiere un tipo de esfera de actividad, o valora unas conductas como extraordinarias y otras no.

Finalmente, dentro de la línea de los modelos basados en lo sociocultural se encuentra Gagné (1993), quien definió la superdotación como la posesión y el uso de habilidades naturales que se manifiestan en al menos un dominio de aptitud, de manera espontánea y sin haber recibido formación sistemática. El autor marcó especial énfasis en la diferencia entre la superdotación y el talento. El primero se refiere a las aptitudes naturales del individuo, que mediante los procesos de desarrollo (aprendizaje, entrenamiento y práctica) se convierten en talentos expresados en distintos campos particulares de la actividad humana. La transformación de la aptitud natural en talento, es mediada por catalizadores intrapersonales y ambientales que facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo. Dentro del modelo se identificaron cinco campos de la actividad humana en donde se manifiesta la superdotación y el talento: la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte.

El Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento ha sufrido diversas modificaciones a lo largo de los años (Gagné, 1985, 1991, 1999). Su propósito central fue distinguir entre los dos diferentes conceptos, dado que consideró al primero como imposible de desterrar del vocabulario, a pesar de la carga semántica negativa que tiene y de las confusiones a las que lleva (Gagné, 1999). Al respecto señaló lo siguiente:

“La superdotación corresponde a la competencia que está claramente por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana. El talento corresponde a un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana”.
(Gagné, 1991. P. 103).

Cabe señalar que puso el énfasis en el término Habilidades Naturales (NAT) en los diferentes dominios: intelectual, socio-afectivo, sensoriomotor, entre otros, mientras que el talento lo vinculó con las Habilidades sistemáticamente desarrolladas (SISDES) y por tanto se liga a campos concretos de la actividad humana, como se puede observar en el siguiente modelo (Figura 4).

Figura 4. Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento. (Gagné, 1999)

Autores como Bermejo *et. al.* (2002), han señalado que estos modelos resaltaron el papel de los factores culturales para lograr una definición de talento, así como también, revitalizar el concepto y restringirlo a un ámbito cultural determinado; lo cual indica que la sociedad y la cultura determinan que tipo de productos poseen valor para ser considerados dignos de un talento especial. Además, enfatizan la importancia del entorno social y familiar, como elementos que potencian o entorpecen el desarrollo del sujeto talentoso.

De esta manera se observó que los diferentes modelos parten de que la capacidad sobresaliente solo se puede desarrollar por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales, que los contextos condicionan las necesidades, los resultados del comportamiento humano llega a determinar qué

productos deben ser considerados como “valiosos” y finalmente, tomar en cuenta tanto el micro-ambiente social como el macro-ambiente cultural.

Basados en el logro y rendimiento.

En estos se enfatiza que hablar de un nivel superior de desarrollo de las capacidades, no está determinado por una sola habilidad, sino que se deben considerar otros elementos como el afectivo motivacional y se hacen distinciones entre las capacidades en potencia y las consolidadas (Labarre, 1982; como se citó en Lorenzo, 2006). Al respecto, Zavala (2004), señaló que los criterios generales que prevalecen son:

- Considerar que la inteligencia superior es la condición necesaria, pero no suficiente para la manifestación del comportamiento sobresaliente
- Enfocar al logro como un resultado observable de la superdotación
- Comprobar que los rasgos personales como la motivación y el ambiente apropiado son componentes importantes en el logro de una tarea.

Dentro de éste marco, la superdotación se equipara con las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento o logro creativo. El autor más representativo de estos modelos es el Dr. Joseph Renzulli, quien propuso la *Teoría de los Tres Anillos* que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes:

- Habilidad por encima de la media
- Compromiso con la tarea
- Creatividad.

De acuerdo con Tourón (2004), Renzulli ha realizado una contribución enorme al desarrollo de la categoría de los sobresalientes, sobre todo desde un punto de vista educativo. El modelo que planteó está en consonancia con el modelo de identificación de puerta giratoria y con sus propuestas de enriquecimiento escolar, donde consiguió aunar perfectamente las tres

dimensiones que deben estar presentes a la hora de abordar la atención educativa a los alumnos más capaces; la concepción que se tenga de dichos estudiantes, los procesos de identificación acordes a la misma y las características relevantes para el desarrollo de los programas de atención educativa. Con éste modelo se rompe la posición monolítica de la inteligencia y se incorporan características personales y la influencia de los factores ambientales para considerar el desempeño notable y la productividad.

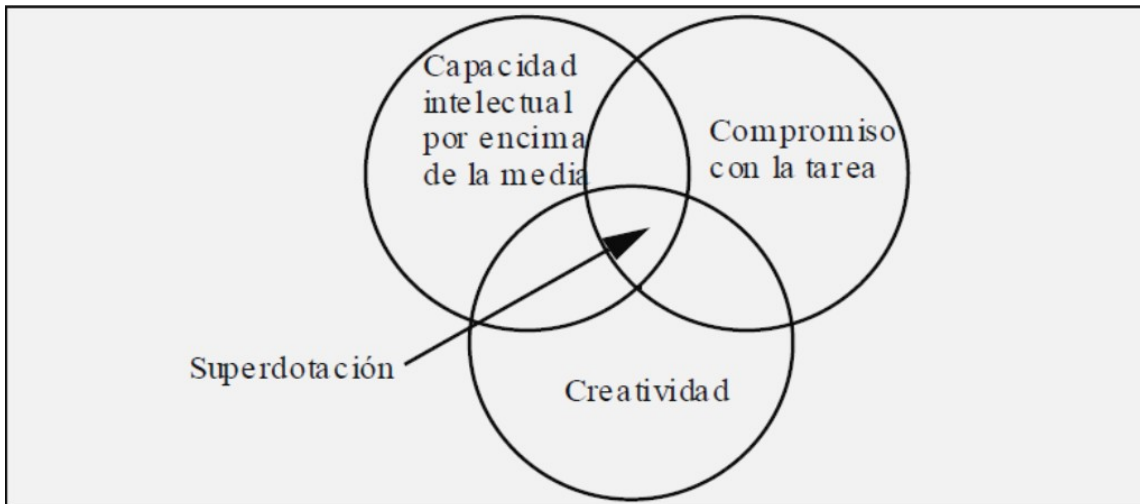
3. El perfil del niño sobresaliente de acuerdo con el modelo de los tres anillos de Renzulli

De manera acertada Renzulli logró distinguir entre lo que él llamó "*school-house giftedness*" o superdotación ligada al rendimiento académico que suele medirse a partir de test de capacidad cognitiva; y la "*creative-productive giftedness*", o superdotación ligada a la productividad creativa, en la que se pone énfasis en el uso y aplicación de la información y de los procesos de pensamiento en una forma inductiva, integrada y orientada a la resolución de problemas reales (Tourón, 2004).

Los alumnos sobresalientes identificados a través de técnicas estandarizadas que tengan capacidad para cubrir el currículo regular en niveles avanzados de comprensión, tendrían modificaciones curriculares apropiadas como la compactación del currículo (*curriculum compacting*), y otras técnicas de aceleración dirigidas a respetar las diferencias individuales (Renzulli, Smith & Reis, 1982). De acuerdo con Tourón (2004), los superdotados creativo-productivos tendrán un papel en el diseño de la situación de aprendizaje en la que su *modus operandi* sea el de un investigador de primera mano (*a firsthand inquirer*) y no un mero consumidor de conocimientos.

Renzulli (1986), hizo una distinción importante entre "superdotado" y "potencialmente superdotado". Esta diferenciación está considerada de forma errónea, ya que el primero es una condición mágicamente concedida a una persona, cuando la investigación ha mostrado inequívocamente que la superdotación es una condición que puede ser desarrollada; es decir, que surge o se manifiesta en diferentes momentos y bajo diferentes circunstancias.

La investigación sobre las personas productivo-creativas ha demostrado que poseen un conjunto de rasgos interrelacionados y relativamente bien definidos y no un único factor como el C.I., ante esto, Renzulli (1978, 1980), plateó su concepción de los tres anillos, donde describe cada una de las áreas y, en la que destacan tres categorías que se señalan a continuación (Figura 5).

Figura 5. Modelo de superdotación de los tres anillos de Renzulli (1980)

Capacidad general por encima de la media

Es la capacidad para procesar información, de manera que al integrarla y recuperarla selectivamente permite al individuo ejecutar respuestas adaptativas y apropiadas ante situaciones nuevas. También esta relacionada con la habilidad de pensamiento abstracto y forma parte fundamental en las aptitudes específicas que consisten en adquirir conocimiento o rendir en una o más actividades dentro de un ámbito específico; por ejemplo, destreza en matemáticas, música, arte entre otras.

Compromiso con la tarea

Es la motivación, relacionada directamente a la energía concentrada sobre un problema, tarea particular, o área específica de rendimiento. Los términos más frecuentemente usados para describir éste componente son: perseverancia, resistencia, trabajo duro, dedicación, autoconfianza, y seguridad en sí mismo para llevar a cabo una actividad importante. Uno de los ingredientes claves que caracteriza el desempeño de las personas superdotadas es su capacidad para involucrarse plenamente en un problema o centrarse en un área de estudio durante un extenso período de tiempo.

Creatividad

Bajo éste término se incluyen una serie de factores agrupados, y se emplean como sinónimos palabras tales como: genios, creadores eminentes, personas altamente creativas. Como criterios se señalan: la fluencia, flexibilidad y originalidad de pensamiento; la apertura y receptividad a la experiencia novedosa; la curiosidad y actividad especulativa, así como la sensibilidad hacia el detalle, las características estéticas de las cosas y de las ideas.

Es conveniente aclarar que todos los rasgos o manifestaciones comportamentales que se incluyen en cada una de las tres categorías, no necesariamente deben estar presentes en un individuo para producir una manifestación de conductas sobresalientes. Es por esto que el autor consideró que dichas características tienen lugar en determinadas personas, bajo distintos momentos y en circunstancias específicas (Renzulli, 1986).

En ese contexto, los niños son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos requieren una amplia variedad de oportunidades educativas o de servicios que no están normalmente en programas de instrucción regular. Esta definición ha permitido la identificación de una gama más amplia de niños sobresalientes, sin embargo cuando se habla de habilidades generales "por encima de la media" no se refiere al 50% superior de los niños, sino que es entre un 15% a un 20% de las personas en cualquier área del quehacer humano. El planteamiento de la teoría de los tres anillos hace hincapié en que ninguno de los tres elementos son en sí mismos suficientes para definir al niño dentro de la categoría. Por otra parte, cuando potencialmente posee estas tres características, se puede llegar al planteamiento en términos de la evaluación ante una tarea compleja y la evaluación del propio potencial (Renzulli, 1978, 1986).

La teoría de Renzulli se basó en las características de los creativos-productivos, hizo énfasis en la tarea y el compromiso hacia ésta, de manera que se traduce en una desventaja para los alumnos que están desmotivados. Asimismo señaló que el pensamiento divergente es una de las características de

las personas altamente creativas. Sin embargo existe una gran dificultad para medir éste aspecto, debido a las limitaciones de los diversos instrumentos que evalúan la creatividad (Renzulli, 1994).

Investigaciones y propuestas de identificación del niño sobresaliente

En México existen pocas investigaciones y propuestas relacionadas a la identificación del niño sobresaliente, esto se debe, entre otras cosas a que esta área no ha sido ampliamente atendida y se tiene poco interés por parte de las instituciones educativas así como de los mismos profesionales (Zacatelco & Acle, 2009).

Por su parte Moska (2004), planteó que es importante la identificación de los niños sobresalientes para evitar que pierdan sus potencialidades, para lo se han propuesto alternativas que les ayuden a avanzar y enriquecer su educación, donde el objetivo primordial sea el establecer programas escolares que brinden correcta atención a la diversidad y se desarrollen adecuaciones curriculares necesarias, lo cual significa que la identificación debe tener como finalidad el conocimiento de las características individuales de los alumnos para potencializar al máximo sus capacidades en el contexto educativo.

De acuerdo con Valadez y Vásquez (2010), un primer criterio para establecer estrategias de identificación, es que se lleven a cabo desde distintas vías o áreas, con el objetivo de que se consideren todas las posibles variables de la aptitud sobresaliente.

Por otra parte, cabe señalar que se cuenta con pocos instrumentos estandarizados en la población mexicana que funcionen como apoyo para identificar a los niños sobresalientes, ante esto es necesario resaltar dos de los estudios realizados en México que han brindado grandes aportaciones.

Meda, Valadez y Zambrano (2005), llevaron a cabo en la ciudad de Guadalajara una investigación con 276 niños inscritos en el cuarto grado de educación básica, con el objetivo de identificar la capacidad sobresaliente mediante la aplicación de los siguientes instrumentos: Test de matrices

progresivas, Forma coloreada (Raven, Court & Raven, 1993), Prueba de creatividad (Betancourt & Valadez, 1988), Instrumento de identificación de niños sobresalientes (Renzulli, 1978), Instrumento de identificación para maestros (Novaes, 1984) y la Escala de inteligencia para Niños Revisada de Weschler (WISC-R). El análisis de los resultados indicó que el 89% de los niños identificados como sobresalientes fue acertado. Es necesario señalar que en la selección de alumnos el C.I. no fue considerado dado que uno de los objetivos particulares estaba encaminado a la validez de los instrumentos aplicados en forma individual, de tal forma que la batería de pruebas resultó eficaz para la identificación.

Por otra parte, Zacatelco y Acle (2009), validaron un modelo para identificar el potencial sobresaliente en alumnos de educación básica que se basó en la propuesta de Renzulli de los tres anillos; en la investigación se consideraron las siguientes variables: Compromiso con la tarea, creatividad y razonamiento, Escala de compromiso con la tarea (Zacatelco, 2005), Prueba de Farrens para la identificación de la creatividad (Zacatelco, 2005), Subtest de razonamiento de la prueba de evaluación inicial para estudiantes con aptitudes sobresalientes (SAGES) y la Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar potencial sobresaliente en niños que cursan la educación primaria (Cobarruvias, 2001). El resultado obtenido fue la identificación del 7% de alumnos sobresalientes, lo cual representó un importante avance con el modelo de Renzulli en la población Mexicana; de esta forma en el estudio concluyó que los instrumentos implementados arrojaron datos confiables en relación con los diferentes rasgos que evalúa cada uno, lo cual sugirió que resulta eficaz el realizar una identificación multidimensional que involucre diferentes factores como parte del proceso.

Estrategias educativas para la atención del sobresaliente

Es necesario considerar que los niños con aptitudes sobresalientes, requieren de programas que proporcionen desafíos y oportunidades intelectuales para el autodescubrimiento y el pensamiento independiente. Los sistemas

educativos que tienden a la homogenización y se sustentan en propuestas rígidas o uniformes, exponen a los alumnos a enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación. Echeita (2006, citado por Betancourt & Valadez, 2009), consideró que la exclusión que pueden sufrir los estudiantes en el ambiente escolar, se refiere al efecto que ciertas prácticas escolares tienen sobre la autoestima; ya que en el sistema ordinario, reciben una enseñanza que no les permite progresar en función de sus necesidades y capacidades.

Por su parte, Alfonso (2003), Benito y Renzulli (2003), Hewart (2004) y Martin (2004), señalaron diferentes estrategias de intervención educativa para atender las necesidades de esta población, entre ellas: la aceleración, agrupamiento, enriquecimiento, programas con profesores o consultores, aula de apoyo o cuarto de recursos, estrategias de estudios interdependientes, clases especiales, competencias, talleres y convocatorias. Sin embargo, únicamente las tres primeras son las que predominan en el sistema educativo mexicano, ya que de acuerdo con SEP (2009), el sistema de educación inclusiva en las aulas es suficiente para brindar atención a los estudiantes con NEE.

Aceleración.

Consiste en que el alumno avance uno o más grados de acuerdo a sus capacidades, lo que resulta motivante para el niño ya que progresa según su ritmo de aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que el alumno sea sobresaliente no implica que esto esté asociado a su desarrollo evolutivo, de esta manera el estudiante va a contar con compañeros con un desenvolvimiento físico superior, una madurez emocional diferente e intereses variados, lo que puede provocarle problemas emocionales y sociales (Genovard & Castello, 1990). Dado que es escasa la correlación entre los conocimientos adquiridos en un área o asignatura y el tiempo de estudio, el criterio a utilizar para decidir la aceleración, como indicó Barcia (2006), deberá ser el dominio del área o asignatura, y no la duración de los estudios.

Al respecto, Colangelo (2004), indicó que la aceleración es una intervención educativa que hace avanzar a los estudiantes a través de un programa educativo,

a un ritmo más acelerado que el usual o a una edad menor a la típica. Puede llevarse a cabo con una sola materia o de grados completos; el ingreso anticipado a la escuela así como la graduación anticipada; o bien la colocación del estudiante en grados de nivel avanzado. La aceleración significa equiparar la complejidad y el ritmo del plan de estudios con la preparación y la motivación del estudiante. Es una estrategia que respeta las diferencias individuales y reconoce el hecho de que algunas de estas ameritan una flexibilidad en el sistema educativo.

Por su parte Gross (2004), al estudiar el rendimiento escolar de alumnos adelantados y no adelantados a cursos académicos llegó a las siguientes conclusiones:

- Asimilaban más que sus compañeros de la misma edad
- Un mayor número se graduaba en la universidad
- Obtenían más distinciones
- Un mayor porcentaje continuó su preparación académica en distintos campos
- No se detectaron diferencias significativas entre el grupo de adelantados y el grupo de control en el desenvolvimiento social.
- Lograron mayores éxitos profesionales en su conjunto

Al respecto, Echeita (2006), planteó que entre los peligros de la aceleración está el no tener en cuenta el desarrollo físico y social de los alumnos sobresalientes, exige un gran esfuerzo de adaptación y puede producir infelicidad y fracaso. El inconveniente está en los efectos adversos como resultados de las dificultades sociales o emocionales de los niños acelerados. Sin embargo, algunos estudios informan que no sufrirían dichos efectos si se cuidan los siguientes aspectos:

- Selección cuidadosa de los alumnos
- Atención a las brechas en el conocimiento
- Asistencia psicológica por medio de consejeros para el ajuste del estudiante

Agrupamiento.

Es una estrategia que tiene como objetivo ofrecer programas educativos diferenciados a determinados alumnos que comparten capacidades e intereses y pueden darse dentro de la escuela o en contextos extracurriculares (Cobarrubias & Lechuga, 2010).

Se basa en agrupar a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades y ofrecerles programas educativos adecuados a su nivel; son importantes porque permiten contrastar las diferentes percepciones, pensamientos y sentimientos de la realidad y dar soporte a la autoimagen, su principal ventaja es la evitación de la descontextualización evolutiva del niño, a la vez que enriquece la motivación y el rendimiento, sin embargo, dentro del agrupamiento, está la variedad del aula de apoyo, que es una forma de agrupamiento parcial que consiste en dar atención al niño sobresaliente en clases especiales durante algún tiempo dentro del horario académico, el resto del tiempo permanecen con su grupo-clase habitual. Las razones para establecer aulas de apoyo para esta población son pensadas de manera similar para los discapacitados; las cuales consisten en la provisión de un ambiente normal (grupo-clase) junto con asistencia especial para cubrir sus necesidades especiales (Echeita, 2006). En ese sentido, Genovard y Castello (1990), señalaron que los resultados de investigaciones llevadas a cabo en clases especiales o agrupamientos por habilidades ofrecen conclusiones dispares:

- Los alumnos de las clases especiales tienen más actitudes positivas y motivación para aprender
- Tienen una variedad más amplia de intereses
- Son superiores en rendimiento y desarrollo de destrezas
- No se encuentran diferencias significativas de estos en relación a los que están en el aula normal
- El alumno entra en contacto con estudiantes de características similares, por lo que se sienten más comprendidos y tienen la oportunidad de trabajar a su nivel

Las clases comunes se dan en un ambiente restrictivo porque no les permite avanzar a su propio ritmo ni les brindan retos a su alto nivel intelectual, de esta forma, la clase de apoyo daría respuesta a estas necesidades planteadas por el alumno sobresaliente. Por otra parte, Martín (2004), señaló que éste método contribuye a la separación de clases, formación de élite y desarrollo de actitudes personales negativas; así mismo, se argumentan problemas de tipo administrativo, organizativo, insuficiencia de medios o materiales y deficiente formación pedagógica especializada del profesorado; los principales problemas asociados a cualquier programa de extracción son los siguientes:

- La percepción del maestro en la educación del niño.
- Posible aparición de actitudes negativas tanto de los maestros como de los demás alumnos hacia aquellos que salen de clase para recibir apoyos especiales.
- La habitual falta de continuidad entre los programas comunes y especiales.

Enriquecimiento.

La tercera opción de intervención y a la cual se apega la política educativa nacional, es el enriquecimiento, que se ha considerado como una estrategia que brinda aportaciones significativas a los alumnos con aptitudes sobresalientes y a la comunidad en general ya que se caracterizó por el desarrollo de experiencias diferenciadas que parten del reconocimiento de las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos (S.E.P. 2006). Se puede llevar a cabo en tres ámbitos: en el contexto escolar, dentro del aula, y de manera extracurricular. De acuerdo con Betancourt y Valadez (2009), esta estrategia es la más aceptada por el Consejo de Europa *Eurotalent*, ya que se afirmó que las disposiciones a favor de los niños sobresalientes, tienen que desarrollarse en un sistema educativo normalizado, y permite un mayor desenvolvimiento del alumno en todos los ámbitos. Las diferentes estrategias de intervención presentan ventajas y desventajas, no obstante el objetivo fundamental debe ser la creación de contextos facilitadores, que permitan el

desarrollo de las capacidades personales y la satisfacción de las necesidades e intereses, tanto para el beneficio personal como el de la sociedad. Novaes (1984, como se citó en Bentancourt y Valadez, 2009), señaló los siguientes principios al momento de la planeación de la intervención:

- Tener claramente definidos los objetivos en lo que se refiere al desenvolvimiento y expansión de sus habilidades, en tanto a una ampliación de su interés.
- Planear actividades donde se favorezca la transferencia de aprendizaje.
- Promover situaciones que favorezcan el desenvolvimiento de sus potencialidades y habilidades específicas, particularmente en el área de toma de decisiones, planeación, creatividad y comunicación.
- Propiciar experiencias que le permitan alargar los horizontes personales al estudiante, al proyectar objetivos mayores para sí mismo, desenvolviéndose en un seno de responsabilidad e independencia intelectual.

Cabe señalar que el modelo de enriquecimiento con mayor aceptación es el *Modelo Triádico de Enriquecimiento o Puerta Giratoria* propuesto por Renzulli (1994), el cual se basa en la noción de que los niños exhiben conductas con talento cuando realizan un proyecto particular o actividades en las que ellos pueden mostrar su habilidad o creatividad. El modelo está compuesto por tres tipos de actividades:

Enriquecimiento tipo I o experiencias exploratorias de carácter general.

Están diseñadas para someter a los estudiantes a temas, ideas y campos de conocimiento nuevos e interesantes no cubiertos por el currículo ordinario. Se utilizan excursiones, visitas, demostraciones, centros de interés o materiales audiovisuales. En la planificación de cada nivel, los padres son consultados, y, junto con un grupo de profesores forman el equipo de enriquecimiento, el cual va dirigido a los seleccionados, donde se les invita a trabajar a niveles altos y a

desarrollar la autodeterminación y el compromiso, a los alumnos se les permite elegir sobre qué tema o áreas desean trabajar.

Enriquecimiento tipo II o actividades de entrenamiento sobre cómo aprender a pensar.

Estas actividades giran entorno a cuatro dimensiones:

- *Habilidades para enseñar a pensar* o pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas y procesos afectivos como sentir, apreciar y valorar.
- *Habilidades del tipo de cómo aprender*, tales como tomar notas, clasificar, analizar datos o sacar conclusiones.
- *Habilidades para usar adecuadamente fuentes y materiales avanzados*, como guías de lectura, directorios o resúmenes de investigación.
- *Habilidades de comunicación escrita, oral y visual* que maximicen el impacto de las producciones del estudiante sobre audiencias apropiadas

Estas dimensiones son deseables para todos los alumnos y deben ser enseñadas a lo largo de la escolaridad sólo que los más dotados las aprenden antes, las emplean en mayor medida y precisan que se les exija para mantener la motivación y el esfuerzo en niveles adecuados para proyectarlas en sus propios productos.

Enriquecimiento tipo III o investigación individual y en pequeños grupos de problemas reales

Consisten en la investigación individual o en pequeños grupos de problemas reales con el fin de que los estudiantes apliquen sus conocimientos, creatividad y motivación a un tema libremente elegido; que adquieran conocimientos y métodos de nivel superior dentro de dicho campo; que desarrollen productos capaces de producir impacto sobre su audiencia; que adquieran una prudente confianza en sí mismos y capacidad de relaciones personales.

Los objetivos de éste tipo de enriquecimiento son:

- Dar oportunidades para que los estudiantes puedan aplicar sus intereses conocimientos, ideas originales y motivación a un problema o área de estudio libremente elegido.
- Dar oportunidad de adquirir conocimiento (contenido) y metodología (proceso) de alto nivel para ser usados dentro de una disciplina, área de expresión artística o estudio interdisciplinar determinado.
- Desarrollar productos auténticos, principalmente dirigidos a la producción de determinado impacto sobre una audiencia especificada
- Desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo en la planificación, organización, empleo de recursos, tiempo de dedicación, toma de decisiones y autoevaluación del propio trabajo.
- Desarrollar el compromiso con la tarea, la confianza en uno mismo, sentimiento del logro creativo y la habilidad de interactuar efectivamente con otros estudiantes, con los profesores y con expertos.

Por su parte Benito (2000), consideró que esta estrategia resulta fácil de comprender por parte de los padres, estudiantes y autoridades escolares, además de presentar ventajas, tales como:

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

Es de mencionar que debido a los argumentos previos, la estrategia de atención que se propone llevar a la práctica en el presente estudio es la de Enriquecimiento, mediante actividades adicionales a las que se realizan en el

salón de clases y que cuentan con una vinculación con el currículo escolar de los alumnos.

Para Martín (2004), los programas de enriquecimiento generalmente se basan en habilidades mentales o categorías relacionadas con el nivel superior de pensamiento, como lo es el proceso creativo. En ese sentido Benito (1999), Renzulli (1986) y Torrance (1977) señalaron que la creatividad es un aspecto importante en los niños sobresalientes y de no estimularse puede perderse en el transcurso del tiempo; además, el promover la creatividad, favorece el pensamiento divergente, la capacidad para establecer relaciones novedosas, resolver problemas y desarrollar la imaginación. En ese sentido, es importante señalar que existen diferentes formas de estimular y evaluar la creatividad, por lo que se hace necesario mencionar los aspectos generales de esta habilidad.

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 o pensamiento nuevo. Desde el punto de vista etimológico, la palabra creatividad, se deriva del latín *Creare*, que significa crear, engendrar, dar a luz, producir o hacer algo nuevo; además se ha asociado con conceptos como ingenio, inventiva, imaginación y genialidad; asimismo es un proceso del pensamiento; un mecanismo intelectual a través del cual se asocian ideas o conceptos, que encamina a algo nuevo y original, de igual forma implica la redefinición del planteamiento y del problema en sí mismo, para dar lugar a nuevas soluciones, de tal manera que resulta ser una habilidad que puede desarrollarse, mejorarse, impulsarse o al menos retirar ciertas barreras e impedimentos para su fortalecimiento, de esta forma la capacidad y la rapidez con la que se encuentra la solución depende de la experiencia, y ésta siempre es adquirida, pero lo realmente original del pensamiento creativo es el proceso previo a encontrar la solución, es decir, la capacidad de utilizar la información almacenada en la memoria de forma nueva y distinta, lo que implica flexibilidad de

pensamiento así como capacidad de la persona para ir más allá y profundizar sobre sus propias experiencias (Romo, 1997).

De acuerdo con Álvarez (2010), la creatividad puede plasmar la invención o descubrimiento de objetos y/o técnicas mediante la capacidad para encontrar nuevas soluciones a través de modificaciones de los habituales planteamientos o puntos de vista; o en la posibilidad de renovar antiguos esquemas o pautas

Por otra parte, cabe señalar que no existe una definición única, de tal forma que se distinguen diferentes propuestas para explicar el concepto, una de ellas es la agrupación de las concepciones en tres enfoques.

La creatividad entendida como proceso. En esta concepción se consideró que la invención y el descubrimiento permiten la combinación de ideas; en éste enfoque Wallace (1926; como se citó en Álvarez, 2010), señaló que para resolver un problema llegan a la mente multitud de pensamientos y posibles combinaciones, pero muchas de estas carecen de interés o no son percibidas de manera significativa, por tanto se captan aquellas que sean potencialmente adecuadas para la solución. El autor abordó la creatividad aplicada a las actividades comerciales, y estableció cuatro fases del proceso cognitivo que le involucra: *la preparación*, que es el proceso de recopilación de información; *la incubación*, donde se analiza y procesa la información centrándose en la búsqueda de datos y su corrección; *la iluminación o insight*, sucede cuando la persona se da cuenta de la solución al problema, esto ocurre después de un lapso de estudio, duda o confusión y *la verificación*, donde se estructura el proceso y se evalúa de manera final si la idea cumple con el objetivo de solucionar el problema.

Dentro de éste enfoque, Osborn (1963; como se citó en Esquivias, 2001), contribuyó con la técnica de *lluvia de ideas*, en la cual, el establecer un estado mental adecuado genera ideas para la solución de un problema, describió seis pasos: la confusión, encontrar hechos reales, definir el problema, producir las ideas, encontrar las diferentes soluciones y establecer el plan de acción. De acuerdo con Zacatelco (2005), en la creatividad como proceso resulta fundamental

la explicación de cómo se da “el salto” o el cambio cualitativo que posibilita la producción de lo nuevo y no la mera descripción del propio proceso.

La creatividad entendida como producto. El producto creativo es el resultado del proceso creativo, y con frecuencia es el punto de partida en el estudio de la creatividad, la característica más importante es la originalidad es decir que está relacionada con el hecho concluido, el objeto terminado y ha de ser diferente e inusual que será valorado en función del producto creado y con el cumplimiento de las exigencias de una determinada situación social. Dentro de éste enfoque se ubicó a Hallman (1983; como se citó en Rodríguez, 1997), quien señaló que el producto creativo ha de poseer cuatro cualidades para ser calificado de original: *la novedad* la identifica en función de la frecuencia, *la impredecibilidad* presente en el objeto que se desconecta de los posibles lazos causales; *la unicidad* se da en el objeto que no cuenta con precedentes y es irrepetible, finalmente está *la sorpresa* que hace referencia a lo inesperado. La novedad u originalidad del producto es una condición fundamental pero no es suficiente; además ha de ser adaptado o adecuado: que sea práctico, útil, al resolver un problema.

Por otra parte, la creatividad es vista como una expresión de la originalidad de la producción de la persona, sin embargo, existen numerosas áreas de producción creativa tales como el lenguaje, la música y las artes plásticas, la mecánica, la matemática y la filosofía. En ese sentido, Gardner (1994) señaló:

“La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás” (pp. 186).

Para Gardner (1991), el individuo creativo es aquel que resuelve problemas de manera regular, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo específico donde al principio es considerado original pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto; de esta forma la actividad creadora ante la interacción de las relaciones del individuo con otras personas, tales como la familia, los compañeros y los círculos cercanos. De igual forma, la persona creativa tiende a serlo en un campo determinado y no en todos, sin embargo, si el sujeto cuenta con una inteligencia plural, su creatividad también lo será; de modo que no hay un único tipo de inteligencia ni un único tipo de creatividad.

La creatividad entendida como una característica de la personalidad. En éste enfoque se ha tenido como objetivo el definir las características de la persona creadora para diferenciar sus características individuales; de acuerdo con Martínez y Pérez (2011), un sujeto creativo muestra curiosidad intelectual, imaginación, confianza en sí mismo, capacidad de entrega e intuición. La relación personalidad - creatividad ha sido abordada por diversos autores como Torrance, (1977); Gardner, (1991); Sternberg y Lubart, (1991); quienes coinciden en plantear que la creatividad requiere además de otros aspectos de la vida psíquica en los que se implican elementos de la personalidad.

Con base en lo anterior, autores como Getzel y Jackson (1962) y Martínez y Pérez (2011), señalaron que existe un conjunto de rasgos asociados al pensamiento divergente y reconocieron un vínculo de la creatividad con la función afectiva de la personalidad y dan un papel determinante a los aspectos cognitivos de la misma. La personalidad creativa es sinónimo de personalidad integrada, y se asume que el acto creativo se produce por la motivación, la asimilación consciente y el esfuerzo dirigido hacia un determinado problema, de manera tal que luego se internalice al subconsciente con lo que surge algo nuevo; éste proceso ocurre al momento que el individuo entra en contacto con la realidad, se implica y se compromete en la realización de lo nuevo para satisfacción de sus necesidades individuales, autorrealizándose en el acto creativo. De esta forma, la cualidad

expresiva del ser que posee dicha habilidad, está por delante de su capacidad de solución de problemas o de la elaboración de productos.

De acuerdo con Rogers (1987), aparte de los rasgos personales propicios para el desarrollo de la creatividad tales como apertura a la experiencia, capacidad de autoevaluación y regulación interna, capacidad de jugar con elementos y conceptos, en la personalidad creativa también se requiere generar productos observables donde se considere el efecto de las relaciones sociales, es decir que se le dé cierto valor positivo al resultado logrado por la persona.

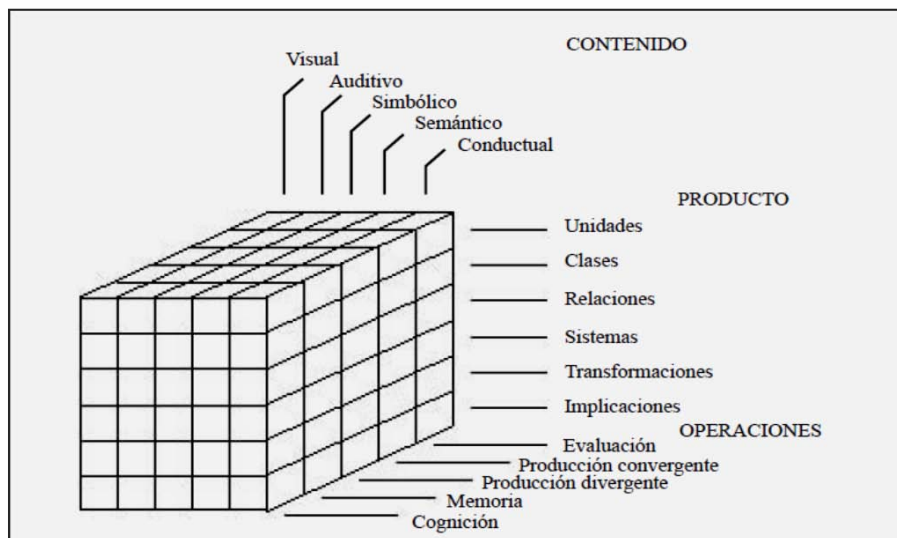
Por otro lado Mitjans (1995), planteó que existen definiciones en las que se enfatiza en la unidad de los componentes psíquicos cognitivos y afectivos para la expresión de la creatividad, de manera que; un proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo, valioso, original y adecuado que cumpla las exigencias de una determinada situación social, en la cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad; la cual resulta ser un sistema complejo y estable donde se integran de forma específica lo estructural y lo funcional. En la actividad creativa, el autor pone de manifiesto que aquellas características del sujeto que determinan su comportamiento original son expresadas a través de la regulación de su personalidad. De esta forma propuso cinco elementos fundamentales en dicha relación:

- El vínculo de lo afectivo y lo cognitivo como célula esencial de la regulación del comportamiento.
- La creatividad relacionada a diversos elementos estructurales de la personalidad como las formaciones psicológicas motivacionales.
- La creatividad está vinculada a la presencia de importantes indicadores y expresiones de la personalidad.
- La creatividad asociada a la distinción conceptual entre las categorías sujeto y personalidad.

- La creatividad como expresión de configuraciones de personalidad específicas que constituyen variadas formas de manifestación sistémica y dinámicas de los elementos estructurales y funcionales de la personalidad.

Por su parte, Guilford (1977), desarrolló el concepto de producción divergente, según el cual un sujeto creativo estaría especialmente capacitado para resolver problemas en los cuales se plantean más de una solución, ya que al combinar las operaciones con los contenidos de información posible, se relacionan de forma significativa la creatividad y los factores intelectuales. Así mismo, propuso el modelo de la *Estructura del Intelecto* complejo y tridimensional (Guilford 1967; como se citó en Peña, 2004), donde sus factores se clasificaron de acuerdo con tres dimensiones: 1) *Las operaciones* o proceso a que se somete la información, que puede ser de cinco clases: cognición, memoria, pensamiento convergente, pensamiento divergente y evaluación; 2) *Los contenidos* o informaciones sobre los que se realizan estas operaciones, que se presentan en cinco categorías: visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual, y 3) *Los productos* resultantes de las operaciones, que se identifican en seis tipos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. Así pues, la combinación de estas tres dimensiones de todas las maneras posibles, el modelo de la estructura del intelecto, genera un total de 150 factores (Figura 6).

Figura 6. Modelo de la estructura del intelecto de Guilford, (1967)



Como se señaló antes, y de acuerdo con Peña (2004), dentro de las operaciones se encuentra el pensamiento divergente, en el que se realiza el examen de la información almacenada, búsqueda de nuevas y posibles soluciones, capacidad de salir por nuevas direcciones o diversificaciones de la norma social, en ese sentido, en el pensamiento creador se generan diversos factores, tales como: Fluidez, Flexibilidad y Elaboración.

La Fluidez se compone por cinco factores:

- *Figurativa*
- *Verbal*
- *De ideas*
- *De asociación*
- *De expresión.*

La Flexibilidad resulta ser relevante en el proceso creador y como variable de la personalidad creativa. El autor distinguió dos factores:

- *Flexibilidad espontánea*, que permite al sujeto reestructurar los datos de los que dispone y lo ayuda a descubrir algo nuevo
- *Flexibilidad adaptativa*, necesaria en situaciones en donde es necesario seguir indicaciones adicionales, también es parte fundamental en la originalidad pues es la condición más excepcional del individuo creador.

Por último, la Elaboración es la capacidad de tratar algo cuidadosamente y minuciosamente.

De igual forma, Guilford (1987), planteó que para evaluar los productos creativos se tiene que centrar en cuatro indicadores: Elaboración, Fluidez, Flexibilidad y Originalidad, los cuales permiten medir la calidad creativa en

distintos campos, tales como el gráfico, verbal, de expresión, asimismo entre ellos está la producción de textos.

De esta manera, Guilford (1977), señaló que la creatividad es una actividad intelectual que forma parte de lo que denomina “pensamiento divergente”, que definió como aquel tipo de pensamiento que, ante un problema específico, pueden formularse varias respuestas alternativas, en oposición a lo que sería el “pensamiento convergente”, que ocurriría sólo si es posible una solución determinada. Por tanto, el primero implica utilizar el conocimiento previo de formas nuevas, con cierta maestría y pericia, mientras que el segundo está relacionado con el pensamiento base, la reproducción, memorización de los aprendizajes y hechos

Otro autor interesado en el tema de la creatividad es Torrance (1977), quien la definió como el proceso de descubrir problemas o lagunas de información, formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados, le asigna un carácter de habilidad global. En ese sentido, el análisis del producto creativo se realiza a través de los siguientes indicadores:

- Apertura a la experiencia, receptividad ante lo nuevo, diferente en el pensamiento, en las acciones, productos propios y de los demás.
- Sensibilidad a los detalles, características estéticas de las ideas y cosas.
- Curiosidad, especulación, juegos mentales, correr riesgos en el pensamiento y la acción.
- Fluidez: capacidad para dar muchas respuestas ante un problema, elaborar más soluciones, más alternativas.
- Flexibilidad: capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas, ver distintos ángulos de un problema.
- Originalidad: se refiere a la novedad desde un punto de vista estadístico.

- Elaboración: capacidad de adornar y/o incluir detalles.

Por otra parte, Bermejo *et. al.* (2002), señalaron que la creatividad puede desarrollarse a través del entrenamiento, de manera que con la implementación de programas y estrategias educativas es posible enriquecer el pensamiento divergente, en los cuales, a través de diversas tareas el alumno tenga la posibilidad de comentar, reflexionar y experimentar con las actividades empleadas.

En ese sentido, Manríquez, Navarro, Rivera y Pizarro (2006), señalaron que todas las personas nacen con diferentes niveles de creatividad y mediante el uso de estrategias adecuadas es posible enriquecerla. Si bien todos los individuos y en todas las etapas de desarrollo, existe una disposición para crear, en la edad infantil donde el potencial es mayor debido a las características propias de éste periodo evolutivo, convirtiéndose en el momento más adecuado para comenzar la estimulación del pensamiento creativo. Desde éste punto de vista, Blanco (2001), señaló que generar un clima de creatividad en el contexto educativo ayuda a pensar y actuar de forma divergente, usar la imaginación, establecer relaciones novedosas, agudizar la intuición, realizar transformaciones, despertar la curiosidad y mejorar la capacidad para resolver problemas.

Por su parte, Torrance (1977), Duarte (2001), Betancourt y Valadez (2005), plantearon que se deben propiciar condiciones que favorezcan el proceso creativo, para lograrlo se ofrecen algunas recomendaciones:

- El educador deberá planificar cuidadosamente y con detalle el programa a implementar
- Crear un ambiente de libertad
- Fomentar una actitud de respeto en los alumnos y docentes para escuchar todas las ideas sin hacer juicios o burlas
- Favorecer que el alumno utilice sus habilidades en contextos futuros
- Modificar el rol protagónico del profesor, de manera que sea coordinador o facilitador de las actividades

- Fomentar la participación de cada integrante del grupo, sin obligar a aquellos que no deseen hacerlo
- Propiciar que la actividad resulte interesante en si misma
- Ofrecer periodos de práctica o enseñanza no evaluada

De acuerdo con Fryer (1996), existen cinco factores que pueden obstaculizar el desarrollo creativo:

- Un clima restringido
- Un entorno familiar donde las actividades del niño sean poco valoradas
- El apremio de los maestros para que los niños terminen sus trabajos rápidamente
- Evaluación por medio de controles o exámenes
- Diferencias marcadas entre el juego y el trabajo

Con base en lo anterior, Benito (2003), destacó la importancia de estimular y mantener la creatividad en niños con aptitud sobresaliente mediante la aplicación de programas de enriquecimiento que tomen en cuenta sus habilidades, destrezas e intereses; con el objetivo de fortalecer las áreas donde se vean reflejadas sus fortalezas. De esta manera, si los alumnos presentan altas habilidades en la expresión verbal y/o gráfica, una de las alternativas para trabajar con éste grupo de estudiantes es el enriquecimiento mediante la creación de escritos y la representación gráfica de historias (Borzzone, 1999).

Enriquecimiento de la creatividad a través del cuento

De acuerdo a autores como Cortez y Faicán (2013), los cuentos infantiles han sido utilizados desde tiempos muy antiguos como una herramienta pedagógica que permite desarrollar en los niños capacidades tanto comunicativas, argumentativas e interpretativas, los cuales serán un eje central para enriquecer habilidades de lectura y de escritura; de la misma forma se estimula el lenguaje, de modo que el niño expresa a su manera lo que capta, ya que no necesita saber con exactitud lo que dice el cuento, y con solo mirar las imágenes, interpreta lo

que visualiza y desarrolla su capacidad visual, comprensiva, y expresiva dándose así, sus primeras interpretaciones de lectura y escritura, además de plasmar su propia narración de acuerdo con lo que ha captado. Así mismo, su vocabulario genera nuevos modelos de expresión y disipa dudas de construcción gramatical; por otra parte, estimula el intelecto, aumenta la percepción y la capacidad de comprender. Los cuentos permiten que el niño desarrolle su abstracción, a través de la lectura ya que establece una relación con los personajes; así mismo favorece su imaginación y creatividad.

Por su parte, Quina y Yate (2011), señalaron que el cuento es una narración corta de hechos reales o imaginarios, éste se encuentra estructurado mediante los siguientes elementos:

- *Un comienzo o principio:* por ser la primera parte del cuento es donde se da a conocer cuándo sucede una historia, el lugar en la que se lleva a cabo, quiénes son los protagonistas y cómo son.
- *Un nudo o desarrollo:* Es la parte más importante del cuento y significativa, en ella se diferencian dos partes; el problema y el suceso
- *Final y desenlace:* Es la última parte del cuento y también la más corta, en ella debe terminar la historia, que puede ser en forma de conclusión o simplemente de fin, el cual ya sea feliz, triste, accidental, imprevisto, sorpresa, entre otros.

Los autores señalan que los cuentos permiten ejercitar la capacidad de escucha en los niños, lo cual fortalece su atención permitiéndole transmitir lo escuchado, de manera que presenta un mayor dominio de temas, sobre todo si las historias abordan diferentes situaciones y ofrecen un mensaje positivo, mediante la relación que se establece entre los personajes y el niño.

De acuerdo con Justo (2004), los niños crean sus propias imágenes mentales a partir de las palabras que escuchan en los cuentos, constituyen de esa manera, una herramienta útil para el desarrollo de la creatividad infantil, en ese

sentido, la creación de cuentos al imaginar finales distintos, introducir y elegir personajes, modificar la trama, los diálogos y escenificarlos, estimulan las capacidades de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad.

Autores como Prieto *et al.* (2003), destacaron la importancia de adoptar en el contexto escolar programas diseñados para el desarrollo del potencial creativo, centrados en las características y habilidades propias de éste, como la originalidad, la fluidez, la flexibilidad, la elaboración o el ingenio, así como en actitudes como la curiosidad, la tolerancia a la ambigüedad, la independencia o la sensibilidad.

En relación con lo anterior, Franco (2008), señaló que los cuentos infantiles forman parte de la esencia misma de la cultura y son utilizados para comunicar mensajes y enseñanzas de una forma indirecta y entretenida, de igual forma, transmiten emociones y tienen una influencia en el desarrollo afectivo y conductual de los niños; de manera que, por medio del cuento se pueden enseñar conceptos, valores, y ejemplos simbólicos sobre cómo enfrentarse a diversas situaciones o problemas. Éste tipo de historias divierten, entretienen, enriquecen la vida del alumno, y excitan su curiosidad, además de ayudar a fortalecer su intelecto y a clarificar sus emociones, estimulan su imaginación y su actividad lúdica, elementos indispensables para el desarrollo del potencial creador en la infancia, ya que a través de la imaginación y el juego el niño desarrolla, canaliza y expresa su creatividad.

Éste mismo autor señaló que las experiencias que favorecen la creatividad en la etapa infantil suelen apoyarse en técnicas que abarcan tanto los procesos cognitivos como los afectivos. Es por ello que se considera al cuento infantil como un instrumento idóneo para favorecer la capacidad creativa en los niños, puesto que la elaboración y representación comprende ambas dimensiones. De acuerdo con Gardner (1994), el dibujo de una historia se corresponde con la inteligencia visual-espacial, o habilidad para percibir en forma de imágenes, representarlas o construirlas en forma anticipada. Para Brites y Almoño (2004), el dibujo es también

una técnica de pensamiento, favorece la solución de problemas y es una poderosa ayuda conceptual.

Por su parte, Santaella (2006), señaló que el cuento además de enriquecer la creatividad estimula las habilidades intelectuales, tales como:

- La atención
- Memoria a corto y largo plazo, ya que las historias se conservan y se transmiten gracias a su fácil memorización
- La observación a través de dibujos representativos de la historia
- Resolución de conflictos
- Comprensión y representación de textos interesantes para el alumno

En la etapa de educación Infantil, el profesorado suele utilizar el cuento como herramienta para motivar la imaginación de su alumnado, ya que las palabras favorecen las percepciones sensoriales, y las entonaciones dan color a las palabras. En éste sentido, los cuentos como producto escrito y gráfico se convierten en un recurso fundamental para desarrollar el pensamiento creativo, la sensibilidad artística, y para avivar el sentido crítico, ya que a través de la historia el niño asimila el universo de los símbolos y la cultura, perpetuándola y transformándola por medio de un lenguaje-imagen (Barcia, 2006).

Con relación a lo anterior, es necesario mencionar las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo, donde se ha utilizado el cuento como herramienta para favorecer el pensamiento creativo en los niños.

Estudios realizados para favorecer la creatividad mediante el cuento

Como se señaló anteriormente, la creatividad es considerada como una particularidad general, abstracta, de las personas, que la poseen en grados variables. De acuerdo con Garaigordobil y Pérez (2004) el potencial creativo ha sido tradicionalmente considerado como una habilidad fluida, que se supone ampliamente independiente del campo concreto en el que se manifieste. Sin embargo, en la actualidad se resalta la tendencia a prestar mayor importancia al estudio de la creatividad en función de las características específicas de los

ámbitos en los que se desarrollen los procesos creativos por lo que cabe preguntarse si es posible hablar de creatividad en términos genéricos o más bien se debe hablar de una manera diferenciada de distintos tipos, ámbitos, dominios o campos creativos (gráfica, verbal y motriz).

De acuerdo con Fuentes y Torbay (2004), la creatividad acompaña siempre a la persona, pues su presencia es consustancial al ser humano, resulta también un factor de gran influencia e importancia en las diferentes áreas del desarrollo del individuo, ésta debe potenciarse y estimularse lo más tempranamente posible. En concordancia con éste planteamiento, Chacón y Moncada (2006), señalaron que en esta época donde todo se transforma de manera rápida y vertiginosa, la creatividad pasa a ser una herramienta fundamental para favorecer el ámbito social y personal de los alumnos, de tal modo que aquellos que desplieguen y enriquezcan sus capacidades creativas se encontrarán en mejor disposición de poder responder a las demandas y exigencias del medio, así como a sus propias necesidades individuales. De éste modo, es incuestionable la importancia de la creatividad para favorecer el desarrollo del pensamiento flexible e integrador, de forma que dote al alumno de una mayor capacidad de respuesta, al tiempo que le otorgue una mayor apertura hacia lo nuevo (López, 2000).

El niño de Educación Infantil, de acuerdo con Mateo (1983), se encuentra en la fase intuitiva de su desarrollo creativo, etapa en la que tiene un papel muy importante el favorecer la imaginación y la intuición como elementos básicos de la creatividad, ya que el niño, en esta etapa, inventa, investiga, descubre, juega con la realidad y también aprende a pensar en relación a ella. Con relación a lo anterior, De Prado (1991) señaló que uno de los aspectos básicos y primordiales que hace que la creatividad florezca en esta etapa, es la capacidad de imaginación; ya que contribuye a mejorar su aprendizaje y a estimular su potencial de pensamiento divergente.

Estudios realizados por Franco y Justo, (2009); Franco y Alonso (2011) y Vásquez (2013), con relación en los efectos de programas para favorecer la creatividad, confirmaron que el enriquecimiento contribuye a desarrollar e

incrementar ésta habilidad en los niños. A continuación se exponen algunos de estos hallazgos.

Vásquez (2013), llevó a cabo la aplicación de un programa psicoeducativo, basado en cuentos infantiles, con el objetivo de comprobar el sustento teórico que plantea la posibilidad de favorecer el potencial creativo de acuerdo a los cuentos conocidos y no conocidos. La muestra estuvo constituida por diez alumnos divididos en dos grupos de cinco. Para evaluar la creatividad gráfica se utilizó el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, versión Figural A (2008) donde se implementó una evaluación pre test / pos test.

Tras la instrumentación del programa se realizó el análisis estadístico ANOVA, con el objetivo de evaluar los cambios producidos por el programa. Se pudo comprobar que la creatividad gráfica se vio beneficiada en el grupo que trabajó con cuentos no conocidos. Los promedios en los indicadores de fluidez, flexibilidad y elaboración fueron significativamente mayores en éste grupo ($p < 0.001$) con relación al grupo que trabajó con historias conocidas. El autor concluyó que la creatividad es una capacidad susceptible de ser desarrollada y estimulada de acuerdo con las experiencias que el medio proporciona, ya que los cuentos conocidos por los niños les resultan familiares y han estado expuestos a ellos más de una vez por lo cual generan una representación mental del mismo. Por otro lado, los cuentos no conocidos, les parecen historias novedosas que estimulan su habilidad imaginativa.

Por otra parte, Franco y Justo (2009), diseñaron y aplicaron un programa para favorecer la creatividad verbal y gráfica a través del cuento. Trabajaron con una muestra de 49 alumnos de educación básica divididos en grupo uno (25 niños) y grupo dos (24 niños). Se utilizó un diseño longitudinal de tipo cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pre test-post test. Se evaluó la creatividad gráfica y verbal mediante la Bateria correspondiente del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974). Dichas pruebas evalúan indicadores como: fluidez (capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas con palabras), flexibilidad (aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una

línea de pensamiento a otra), y originalidad (aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido). Se empleó la forma A de la prueba en la fase pre-test y la forma B en la fase post-test.

Para analizar la existencia de diferencias significativas se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas entre las medidas pre-test y post-test. Asimismo, se realizó un análisis entre grupos, para ello se llevó a cabo la prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en las variables fluidez verbal ($t=5.648$, $p=0.001$), flexibilidad verbal ($t= 4.632$, $p= 0.001$), originalidad verbal ($t= 9.227$ $p= 0.001$), fluidez gráfica ($t= 2.501$, $p= 0.037$) y originalidad gráfica ($t= 1.13$, $p=0.041$).

Los resultados del estudio, comprobaron que el programa de intervención aplicado produjo una mejora significativa en el grupo uno en comparación con el grupo dos de las distintas variables de creatividad verbal analizadas (fluidez, flexibilidad y originalidad), así como en dos variables de las que se compone la creatividad gráfica (fluidez, originalidad). Por tanto, los autores concluyeron que el establecimiento de programas educativos específicos tendientes a la estimulación y mejora de las distintas áreas creativas del niño de educación infantil, por lo que se deben diseñar actividades que permitan el surgimiento por parte del niño de aportaciones novedosas y originales que estimulen las diferentes áreas y componentes de su pensamiento creativo, ya que la esencia de la enseñanza creativa reside en que cada alumno pueda aportar al proceso de aprendizaje algo personal, valioso e innovador.

Por su parte, Franco y Alonso (2011), establecieron como objetivo comprobar la eficacia de un programa de intervención basado en cuentos conocidos y cuentos desconocidos, sobre los niveles de creatividad verbal y gráfica en educación infantil. Participaron 64 niños y niñas de dos colegios públicos de la provincia de Almería. Se utilizó un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pre test-post test, con dos grupos. Se implementó como indicador la Forma A de la Batería Verbal y Gráfica del Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

Para evaluar los cambios del programa se realizó un Análisis de Varianza (ANOVA) una vez comprobados los supuestos de normalidad y homocedasticidad y se encontraron mejoras significativas en los niveles de creatividad verbal y gráfica de los dos grupos experimentales en comparación con el grupo control. Al realizar el análisis de las puntuaciones post-test entre los dos grupos experimentales, se obtuvo una mejora significativa en el grupo de cuentos desconocidos en comparación del grupo de cuentos conocidos en la variable originalidad gráfica. A partir de estos resultados, se concluyó que es posible estimular la capacidad creativa de los niños mediante el empleo de un programa psicoeducativo para el desarrollo de esta capacidad basado en la utilización de cuentos infantiles, tanto conocidos como desconocidos.

A partir de los estudios presentados, se señala que una de las estrategias para enriquecer el proceso de aprendizaje del alumno, es aquella que posibilite la transformación del pensamiento en el niño y donde se promuevan situaciones de construcción de conocimiento, de esta manera si el alumno asume un rol de escritor, consciente de que sus producciones pueden tener múltiples finales y multitud de personajes que interactúen y enriquezcan sus planteamientos en el texto, así como representarlo de manera gráfica, donde se presenta la oportunidad de establecer una relación entre la historia escrita y el dibujo; de manera que permite al estudiante desarrollar su potencial creativo.

Método

Planteamiento del Problema

A nivel nacional e internacional se advierte una creciente preocupación por atender a las personas sobresalientes, con relación a lo anterior, Acereda (1998) mencionó que debe realizarse una correcta identificación a partir de una definición clara y precisa de la categoría. En ese sentido, Renzulli y Reis (1996), propusieron que el individuo sobresaliente presenta tres componentes importantes que son: altos niveles de compromiso con la tarea, elevada creatividad y habilidad superior a la media. De dichos trabajos se desprendieron del Modelo de Enriquecimiento Triádico, que de acuerdo con Tourón (1998), es uno de los que tiene mayor influencia en el desarrollo de programas que atienden a esta población.

En México, el número de servicios de educación especial que ofrecen atención a niños con capacidad sobresaliente resulta insuficiente; de acuerdo con Zavala (2004), únicamente alrededor de 1.5% de estos se atienden, de manera tal que no existe el apoyo suficiente por parte de las autoridades educativas que cubra las necesidades que presenta dicha población.

Cabe mencionar que diferentes autores como Benito (2004) y Moska (2004) han planteado la imperiosa necesidad de proveer estrategias adecuadas para enriquecer las capacidades de los sobresalientes en edades tempranas con el propósito de obtener un mejor desarrollo de sus destrezas, entre las que se encuentra la creatividad como una habilidad relevante, ya que permite al niño favorecer su imaginación, curiosidad e intelecto. En ese sentido, Renzulli (1996), planteó que si una persona presenta altos niveles de pensamiento divergente éste se debe estimular para que la habilidad no se pierda; al respecto, Garaigordobil (2005), mencionó que dicha capacidad se desarrolla a través del entrenamiento. Con base en lo anterior, se planteó la siguiente pregunta a responder: ¿Cuáles son los beneficios de actividades dirigidas a favorecer la creatividad en alumnos sobresalientes?

La creación de cuentos y su representación mediante dibujos constituye una herramienta útil para favorecer la creatividad infantil ya que, los niños crean sus propias imágenes mentales a partir de sus propias historias, así mismo, al crear, introducir y elegir personajes, modificar la trama, los diálogos y escenarios, estimulan la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad del pensamiento (Justo, 2004). De tal forma que la presente investigación partió de la hipótesis de que la instrumentación de un programa de actividades de cuento favorecen la creatividad verbal y gráfica en niños con aptitud sobresalientes.

Objetivo general

Diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento en niños identificados con potencial sobresaliente.

Tipo y Diseño de estudio

La presente investigación fue de tipo mixto, ya que se recolectaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos; así mismo se trabajó con un diseño Cuasi-experimental, de medición pre test-post test, ya que como señalaron Kerlinger y Howard (2002) en éste se realiza una valoración inicial, se aplica el tratamiento o intervención cuya eficacia se investiga y al final se lleva a cabo una segunda evaluación.

Por lo tanto, éste trabajo se desarrolló en tres etapas, la primera consistió en identificar a alumnos con potencial sobresaliente (pre-test), la segunda en el diseño e instrumentación de un programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento, y la tercera en determinar los efectos del programa en los niños (segunda aplicación de los instrumentos. post-test); cada una de las etapas comprende sus objetivos particulares, participantes, herramientas, procedimiento y resultados.

Contexto

El lugar donde se realizó la investigación fue en la delegación Iztapalapa que se encuentra al oriente del Distrito Federal, tiene una extensión de 116.67

km², lo cual representa el 7.5 % de la superficie del D.F. (Figura 7). De acuerdo con los resultados del Censo General de Población y Vivienda 2010 generado por el INEGI, la Delegación Iztapalapa contaba con 1´815,786 habitantes en su territorio; colinda con los siguientes municipios del Estado de México: al norte con Netzahualcóyotl, al este con Los Reyes la Paz y Valle de Chalco Solidaridad. En cuanto a los límites que mantiene con las delegaciones en el Distrito Federal, se encuentra que al sur está Xochimilco y Tláhuac, al poniente con Coyoacán y al norponiente con Benito Juárez (Figura 8).

Figura 7. Territorio que ocupa la Delegación Iztapalapa en el D.F.

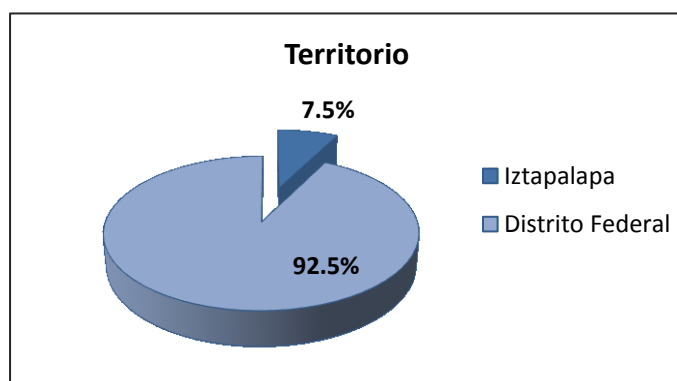


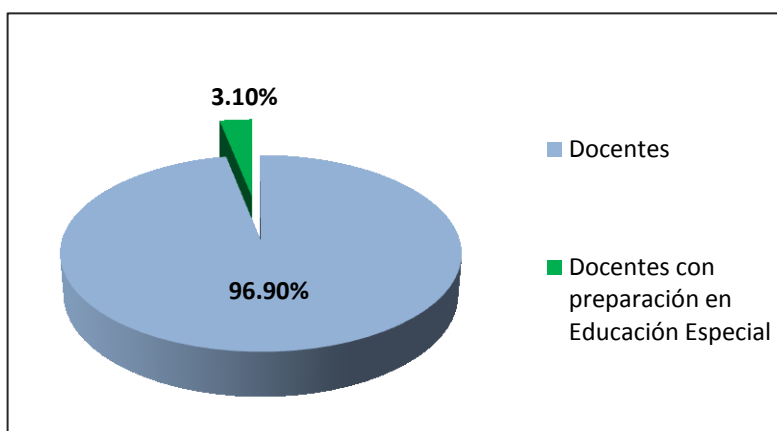
Figura 8. Ubicación geográfica de la Delegación Iztapalapa.



De acuerdo al INEGI (2010), Iztapalapa se ha convertido en asentamiento de numerosas familias procedentes de otras entidades federales del país o de quienes migraron de otras delegaciones del D.F. La mayoría de la población dispone de energía eléctrica, drenaje y agua potable, la condición socioeconómica de las comunidades es baja y existen asentamientos humanos irregulares. Con relación al sector salud, solo cuenta con 48 unidades médicas para toda la población registrada.

El INEGI reportó que en la Delegación Iztapalapa en el año 2010, existía un total de 341,117 alumnos en educación básica, de las cuales el 56% (142,005) estaban inscritos en primaria. Por otra parte, se tiene un registro de 18,177 docentes, de los cuales 593 cuentan con preparación en Educación Especial y que actualmente brindan atención a estudiantes con distintas necesidades educativas en los CAM y dentro de las propias escuelas mediante el módulo de Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Figura 9).

Figura 9. Porcentajes de maestros con formación en E.E.



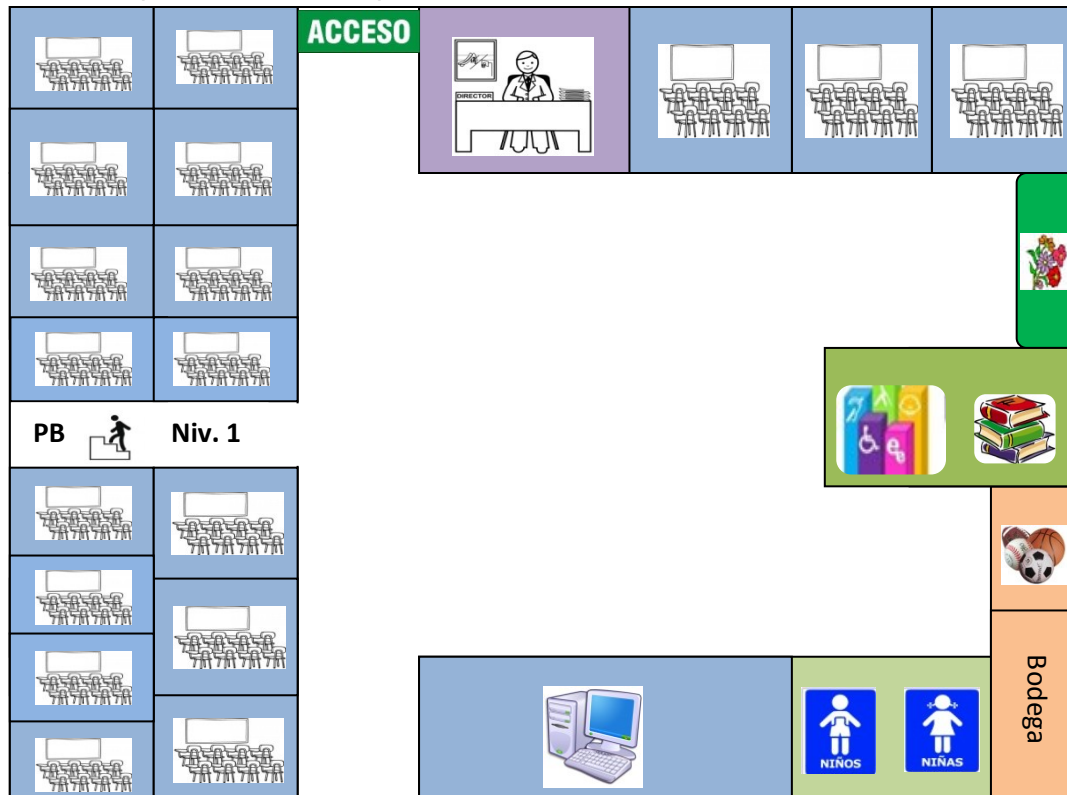
Escenario

El trabajo se realizó en la Escuela Primaria Oficial “Manuel. C. Tello” turno matutino con matrícula 09DPR2267H, ubicada en la colonia San Lorenzo Xicoténcatl, en la calle Trinidad esquina con Justima s/n. en la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal y cuenta con servicio de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular, donde la prioridad era la atención a niños con problemas de aprendizaje y de conducta.

Esta escuela cuenta con 21 aulas, dos bodegas, un patio y dos baños. La estructura de la construcción está de la siguiente manera: una oficina que corresponde a la dirección; sala de computación, salón de juntas de docentes, el espacio de USAER que cuenta con material didáctico, cuentos, libros entre otros. También hay 18 salones de clase regular (tres por cada grado), una bodega de educación física en el que se guardan los objetos deportivos, otra para artículos de

limpieza y de la propia escuela. Además hay un patio amplio en el que se encuentran algunos juegos infantiles pintados en el suelo, bancas de metal para descansar y una jardinera (Figura 10).

Figura 10. Croquis de la Escuela primaria Manuel C. Tello.



Etapa I. Identificación de los alumnos con potencial sobresaliente

Objetivo

Identificar a los niños con aptitudes sobresalientes en una escuela primaria pública del Distrito Federal, ubicada en una zona urbano-marginal de la delegación Iztapalapa.

Participantes

Participaron un total de 85 alumnos de quinto grado, 44 mujeres y 41 hombres (Tabla 3), con un rango de edad de 10 a 11 años, una $M=10.5$ y una $D.E. = 0.503$.

Tabla 3

Cantidad de alumnos de 5º escolar que participaron

Grado	Mujeres	Hombres	Total
Quinto	44	41	85

También colaboraron tres maestros (uno por cada grupo), un hombre y dos mujeres, con una edad media de 38 años y un promedio de 13.6 años de experiencia como docentes; dichos profesores reportaron haber concluido la Licenciatura en educación primaria y no haber tomado algún curso relacionado con la categoría de alumnos sobresalientes.

Herramientas

Se aplicaron las siguientes pruebas para detectar a los niños con potencial 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 $r = 0.774$, 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 obtenido 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 éste 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 con un formato tipo likert de 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 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 (WISC-IV) (Wechsler, 2005):** Está formada por 15 pruebas: 10 principales y 5 opcionales. A través de ellas, se obtiene un perfil de puntuaciones escalares, un C.I. total y cuatro índices: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento. Permite analizar el rendimiento en los distintos índices, detectar los puntos fuertes y débiles, así como también realizar un análisis de procesamiento en cada una de las actividades.

Procedimiento

Se acudió a la escuela, se solicitó permiso al director y profesores para la aplicación de los instrumentos, así mismo se obtuvo el consentimiento informado de los padres. Para el proceso de evaluación se asistió a cada uno de los salones, se platicó con los docentes 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 las pruebas se realizó durante dos semanas; la primera fue a finales del ciclo escolar 2012-2013 y la segunda semana a principios del ciclo 2013-2014, en esta última se trabajó con los alumnos que estuvieron ausentes durante la evaluación.

En la primera semana se trabajó con las cuatro diferentes pruebas de manera grupal, donde se solicitó permiso al profesor para la aplicación. En la segunda, se pidió la autorización previa a cada uno de los docentes para que los

alumnos que faltaran y los de nuevo ingreso acudieran al aula de cómputo a contestar los instrumentos.

Las instrucciones para las 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 éste 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 un diseño original o novedoso, que pensarán en algo que a nadie se le hubiera. La última actividad recibe el nombre de “líneas paralelas”, se les comentó a los alumnos que tenían diez minutos para hacer trazos diferentes y novedosos que resultaran en una creación con los pares de líneas rectas que estaban impresas en las hojas, cabe señalar que se solicitó a los niños escribieran un título a cada dibujo en la línea que se encontraba debajo de cada ejercicio.
- *Prueba de Compromiso con la Tarea:* A los alumnos se les proporcionó la prueba; se les plantearon dos ejemplos de manera verbal, y se comentaron las indicaciones para contestarlos. Posteriormente, se resolvieron como muestra un par de ejercicios frente al grupo, después, se solicitó que respondieran las dos primeras preguntas para determinar si las instrucciones se habían entendido, se pidió que contestaran los reactivos, se indicó que si había dudas levantarán la mano para resolverlas; de igual forma al terminar, el aplicador acudirá a su lugar para entregar la prueba, esta actividad se realizó en un tiempo aproximado de 30 minutos.
- *Test de Matrices Progresiva de Raven (Raven, Court & Raven, 1993):*
A cada alumno se le entregó un cuadernillo de la prueba, y una hoja de

respuestas; posteriormente se resolvió un ejemplo frente al grupo. Cuando se entendió la explicación se solicitó a los estudiantes que contestaran el instrumento, se indicó que si tenían alguna duda y que al término de la actividad levantarán la mano para que el aplicador la recogiera. El tiempo aproximado para la aplicación de 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 había entendido cómo responder o si tenían alguna duda. Se indicó que al terminar la actividad levantarán la mano para que se recogiera el instrumento. La prueba se realizó con un tiempo aproximado de 30 minutos.

Se diseñó una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 19, se capturaron los nombres, edades, sexo y las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de cada uno de los alumnos. 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 Renzulli (1986; 2011), Prieto (1999), Lorenzo (2006), Valadez, Meda y Zambrano (2006), Manzano, Arranz y Sánchez de Miguel (2010), Zacatelco (2005) y Zacatelco, Chávez, Lemus, Tapia y Ortiz (2010) es la puntuación que indica un claro perfil. A los niños previamente identificados se les aplicó la prueba WISC-IV. Esta actividad se realizó de manera individual en el aula de cómputo de la primaria. Con el objetivo de reconocer las características cognoscitivas de cada niño y complementar la evaluación.

Resultados de la Identificación

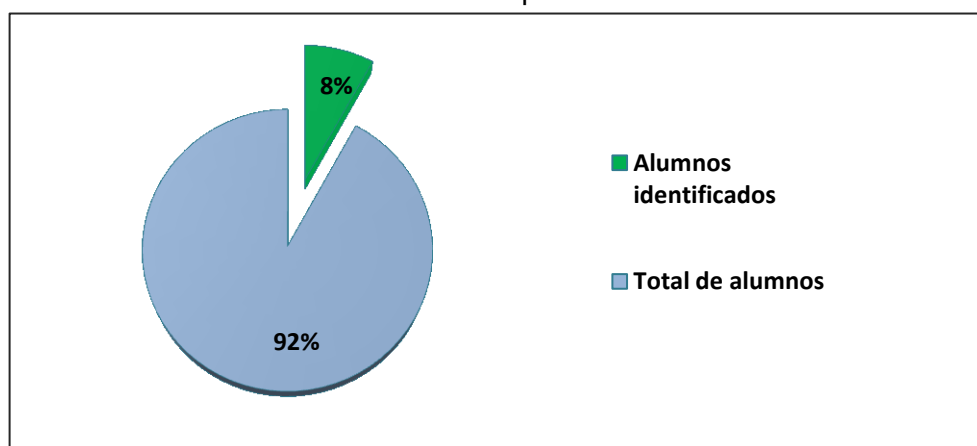
Se obtuvieron las puntuaciones mínimas, máximas, medias, desviación estándar y el percentil 75 de los estudiantes en cada una de las pruebas, las cuales se muestran a continuación (Tabla 4):

Tabla 4

Puntuaciones generales de las pruebas implementadas

INSTRUMENTO	Puntuaciones		MEDIA	D.E	Percentil 75
	Mínimas	Máximas			
Test de Matrices Progresiva Raven	8	36	28.31	4.95	33
Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A	15	94	57.90	14.07	71
Prueba de Compromiso con la Tarea	37	106	79.79	14.52	91
Prueba de Autoconcepto Académico	95	217	161.09	24.58	176
Lista de Nominación del Maestro	0	37	17.24	11.29	28

Los resultados de la identificación mostraron que siete alumnas del total de los niños cumplen con los criterios para ser seleccionados con aptitudes sobresalientes, lo que corresponde al 8% de la población (Figura 11).

Figura 11. Total de alumnos identificados con potencial sobresaliente.

Se encontró que las alumnas obtuvieron puntuaciones superiores al percentil 75 en por lo menos tres de los cinco instrumentos empleados. Se observó que todas las niñas mostraron altos niveles de creatividad; en cuanto a la

inteligencia, seis de ellas presentaron elevado razonamiento visoespacial. Con relación al compromiso con la tarea y el autoconcepto, cuatro estudiantes se perciben de manera positiva en el ambiente escolar y cuentan con altos niveles de persistencia e interés en las actividades académicas y curriculares (Tabla 5). Por otra parte, los docentes fueron capaces de identificar a cuatro de las estudiantes como sobresalientes.

Tabla 5

Niñas de quinto grado que cumplen con criterios de aptitudes sobresalientes (Las siglas significan el nombre de cada alumna identificada)

	INTELIGENCIA	CREATIVIDAD	COMPROMISO	AUTOCONCEPTO	NOMINACIÓN
Percentil 75	33	71	91	176	28
C.D.M.F.	35	71	81	168	32
E.R.I.V.	33	82	93	171	26
M.G.V.	33	71	91	177	34
P.B.M.	35	72	93	182	34
A.M.Y.A.	34	94	83	190	36
R.E.A.G.	31	83	99	183	20
R.C.U.F.	36	94	95	180	13

Posteriormente, en la prueba WISC-IV los resultados mostraron que cinco de las alumnas presentaron un C.I. promedio una con nivel alto y otra con superior. Se observó que el C.I. de Memoria de Trabajo y de Comprensión verbal, mostraron puntuaciones inferiores a la media, lo cual demuestra que esta área se debe de favorecer. Es importante indicar que las niñas obtuvieron un mejor desempeño en las actividades que corresponden al índice de Razonamiento Perceptual y Velocidad de Procesamiento. En la Tabla 6, se muestran los resultados de cada uno de los índices que se evaluaron con el instrumento, se debe señalar que la puntuación comprendida entre 90 y 110 refleja una capacidad intelectual promedio.

Tabla 6

Puntajes compuestos obtenidos por las alumnas identificadas como sobresalientes en áreas que evalúa WISC-IV

	Comprensión Verbal	Razonamiento Perceptual	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento	C.I. Total
	ICV	IRP	IMT	IVP	
Media	99.5	104	99.57	121.42	105.57
C.D.M.F.	95	88	88	128	98
E.R.I.V.	96	98	77	128	99
M.G.V.	99	92	97	100	96
P.B.M.	112	121	120	118	123
A.M.Y.A.	96	121	107	100	108
R.E.A.G.	100	96	104	138	111
R.C.U.F.	99	112	104	138	104

Con base en los resultados obtenidos en los cinco instrumentos iniciales, se identificaron como características principales las siguientes: en los aspectos motivacionales se mostraron persistentes, interesadas y se perciben con capacidades en su desempeño académico; presentaron altos niveles de creatividad, así como un buen razonamiento visoespacial. Con relación a la prueba WISC-IV, se encontraron habilidades en la comprensión verbal, razonamiento perceptual y memoria de trabajo, lo cual indicó destreza en formación de conceptos, evocación de experiencias pasadas para demostrar información práctica, capacidad de análisis y síntesis de estímulos abstractos, razonamiento categórico y organización visual; en cuanto a la velocidad de procesamiento, manifestaron niveles superiores, lo cual sugiere elevada capacidad para rastrear, secuenciar o discriminar de manera rápida y correcta la información visual simple. Cabe señalar que durante la aplicación de la prueba, las niñas se mostraron comprometidas, atentas y motivadas.

Con base en las características obtenidas mediante el análisis de la batería de instrumentos se obtuvo un perfil grupal donde se agrupan las fortalezas y áreas a trabajar de las alumnas (Tabla 7).

Tabla 7

Fortalezas y áreas a trabajar en el grupo de alumnas identificadas

Fortalezas	Áreas a Trabajar
Percepción	Memoria a corto plazo
Creatividad	Atención visual selectiva
Conceptualización abstracta	Formación de conceptos verbales
Procesamiento visual	Atención y concentración
Razonamiento abstracto y categórico	

Etapa II. Desarrollo e instrumentación del programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento

Objetivo

Diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento a través del cuento para favorecer la creatividad verbal y gráfica de alumnas con aptitud sobresaliente de educación primaria.

Participantes

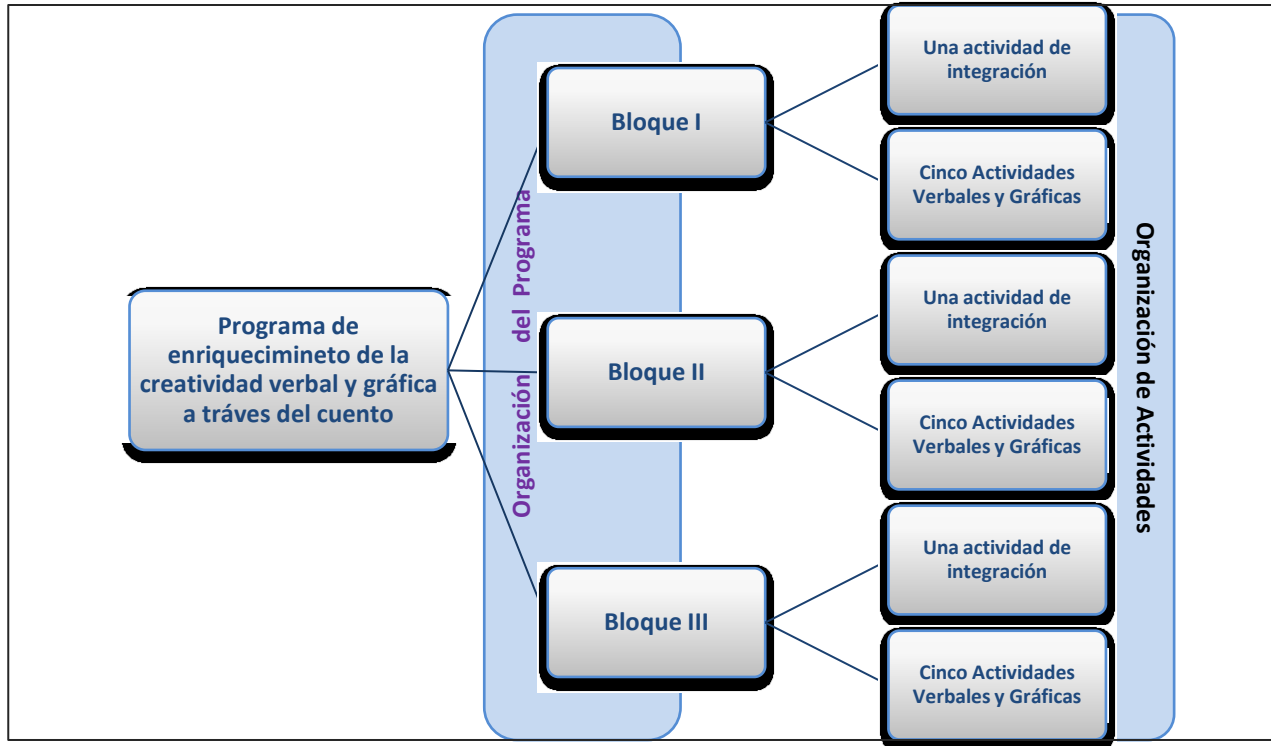
Siete alumnas de sexto grado de educación primaria identificadas con aptitud sobresaliente. El rango de edad fue de 11 a 12 años con una media de 11.14 y una D.E. = 0.387.

Herramientas

Se diseñó un programa de enriquecimiento a través del cuento para favorecer la creatividad verbal y gráfica de las estudiantes, el cual se conformó por 15 sesiones (al inicio de cada una se estableció un ambiente de trabajo adecuado mediante un juego de preguntas que ayudaron a integrar y fortalecer la relación entre las niñas) que se distribuyeron en tres bloques con cinco actividades cada uno (Figura 12).

Las actividades que sirvieron de base para las sesiones del bloque I fueron: modificación de finales, desarrollos de cuentos cortos, elaboración de dibujos, representaciones gráficas y elaboración de historias a partir de un tema específico. En cuanto a las actividades del bloque II se trabajaron actividades como la elaboración de personajes, sus características representación gráfica en diferentes contextos y situaciones. En el bloque III se elaboraron escritos complejos de sus creaciones, así como la asignación de roles entre alumnas, representación gráfica y actuada de los relatos inventados de manera grupal e individual. Es necesario señalar que dentro de los bloques se implementaron cinco sesiones para el enriquecimiento creativo verbal y gráfico; de tal manera que se combinaron tareas de producción escrita, gráfica y plástico constructivas (Apéndice). Es importante indicar que los productos se evaluaron con los indicadores: Fluidez, Elaboración, Originalidad y Flexibilidad, propuestos por Torrance (2008).

Figura 12. Distribución de actividades del Programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento



Investigadores como Franco y Alonso (2011), han trabajado con la variable de creatividad, tanto verbal y gráfica a través del cuento y coinciden en señalar que una de las mejores alternativas para la evaluación de esta variable es la planteada por Torrance (2008), quien propuso tomar en cuenta cuatro características consideradas importantes en el proceso del pensamiento creativo:

- Flexibilidad: La variedad de ideas presentadas y la capacidad para cambiar de un enfoque a otro.
- Originalidad: La capacidad de producir ideas y figuras que no sean obvias.
- Fluidez: Implica el número de ideas o las respuestas totales que se produjeron en realidad.
- Elaboración: La alude a la riqueza del detalle en una explicación verbal o representación pictórica.

La asignación de puntuaciones para evaluar las producciones verbales fue la siguiente:

- **Fluidez:** Se concede 1 punto por cada idea presentada sin considerar las ideas repetidas y no relevantes.
- **Flexibilidad:** Se valora el número de categorías o agrupamientos posibles de las ideas y se otorga 1 punto por cada una que resulte diferente.
- **Originalidad:** Se otorga 1 punto en función a lo poco frecuente de la idea.
- **Elaboración:** Se valora en función de la cantidad de detalles en la elaboración escrita:
 - 1 punto: por cada 10 palabras registradas.
 - 1 punto: por cada 3 verbos empleados.
 - 2 puntos: por cada elemento adicional añadido (personajes, lugares u objetos).

En cuanto a las puntuaciones asignadas para la evaluación de la creatividad gráfica fueron:

- **Fluidez:** Se concede 1 punto por cada idea elaborada sin considerar las ideas repetidas y no relevantes.
- **Originalidad:** ideas poco frecuentes:
 - 1 punto: producción sencilla.
 - 2 puntos: producción con ideas diferentes a lo común.
 - 3 puntos: producción con elementos que tengan poca probabilidad de que ocurran y además elementos adicionales.
- **Elaboración:** cantidad de detalles en la producción creativa:
 - 1 punto: producción con 1 o 2 elementos diferentes.
 - 2 puntos: producción que presente de 3 a 5 elementos diferentes.
 - 3 puntos: producción con más de 6 elementos diferentes.

Procedimiento

Para la instrumentación del programa se consideraron algunas sugerencias propuestas por Sattler (2003) para enriquecer habilidades de creatividad, entre las cuales están:

- Desarrollo de lenguaje verbal, escrito y gráfico.
- Elaboración de cuentos, narraciones y secuencias.
- Estudiar la estructura narrativa que tiene un cuento.
- Creación y descripción de nuevas situaciones.
- Actividades perceptuales centradas en la expresión gráfica y plástica.
- Técnicas de aprendizaje visoespaciales.
- Creación, manipulación y representación de nuevos objetos

Las sesiones se llevaron a cabo en las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Se instrumentaron dos actividades por semana, con una duración aproximada de entre 90 y 120 minutos cada una.

De manera general, se observó un gran interés por parte de los padres, quienes llevaban a sus hijas de forma puntual y constante a las sesiones. Además, se mantuvieron comprometidos y preguntaban sobre las estrategias realizadas durante la actividad.

Al inicio, en la sesión uno se estableció el rapport con las niñas, también se presentó el objetivo del programa y se explicaron las diferentes actividades que se llevarían a cabo en las sesiones. Como estrategia pedagógica para favorecer la motivación y el interés de las niñas, en la sesión dos se diseñó una caja, que fue decorada por las participantes y se le inventó un nombre “la Rocksher Washa Washa”. Éste objeto se empleó durante las tareas y en su interior se encontraban los materiales que se utilizaron en cada una de las sesiones, a través de la técnica “lluvia de ideas” las niñas jugaban a adivinar sobre los posibles objetos que había en la caja. Respecto al desarrollo de las dinámicas, las alumnas mostraban interés en conocer lo que se tenía planeado en cada una de ellas, su participación resaltaba así como su desempeño, de manera que sus producciones tanto

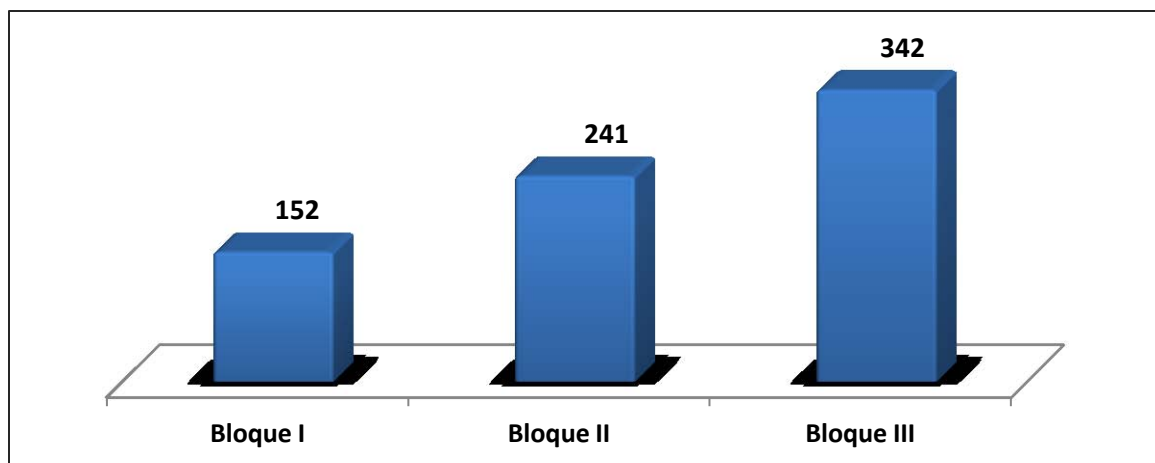
escritas como gráficas resultaban muy completas y enriquecidas. Al final de cada sesión se concedían diez minutos para comentar sobre las producciones elaboradas y acerca de lo que les parecía la forma de trabajo, si les resultaba complicado, les había representado un reto, era fácil o difícil, los materiales eran los adecuados y qué agregarían ellas a esa sesión; de esta forma se concluía, se evaluaban sus trabajos de acuerdo a los indicadores mencionados para cada área verbal y gráfica.

Para conocer los resultados del programa se elaboró una base de datos con las puntuaciones de cada alumna en los tres bloques, se obtuvieron las medias de los bloques de actividades y mediante el análisis de la prueba no paramétrica de Friedman se evaluaron los indicadores tanto de creatividad verbal como gráfica.

Resultados de creatividad verbal

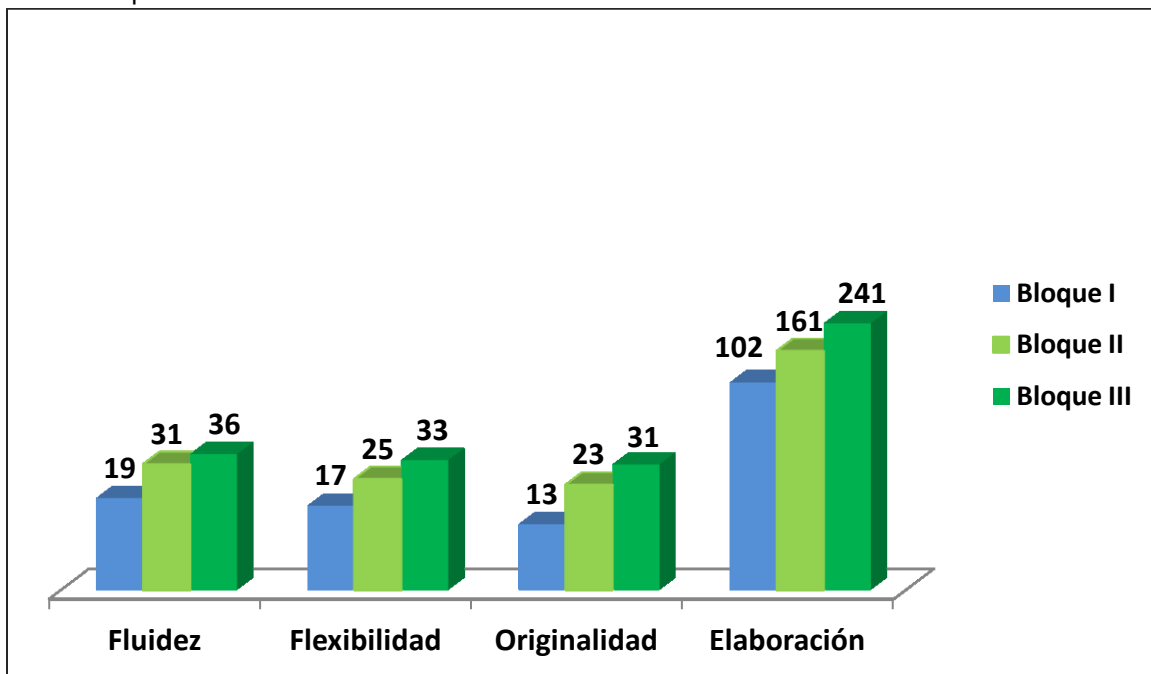
Los resultados mostraron que el programa favoreció la creatividad verbal de las niñas. Se observó que las puntuaciones del bloque III aumentaron al ser comparadas con las del bloque I y II. La prueba estadística de Friedman indicó que hubo diferencia significativa ($p = 0.01$ con $\alpha = 0.05$), lo cual sugiere que la Fluidez, Flexibilidad, Elaboración y Originalidad incrementaron paulatinamente durante las actividades de los tres bloques del programa (Figura 13).

Figura 13. Puntuaciones medias obtenidas de creatividad verbal en los tres bloques del programa de creatividad.



Para determinar el efecto del programa en los indicadores de la creatividad verbal, se analizaron los resultados y se encontraron incrementos significativos en las puntuaciones medias de cada uno de los bloques, Fluidez ($p= 0.002$ con $\alpha = 0.05$), Flexibilidad ($p= 0.001$ con $\alpha = 0.05$), Originalidad ($p= 0.001$ con $\alpha = 0.05$) y Elaboración ($p= 0.001$ con $\alpha = 0.05$); lo que indicó que las producciones escritas fueron más elaboradas, con elementos, personajes y escenarios novedosos. Se observó que el indicador de Elaboración fue el más favorecido ya que aumentó la complejidad y la extensión de los textos (Figura 14).

Figura 14. Comparación de las puntuaciones medias de los indicadores de creatividad verbal en los tres bloques.



En la Tabla 8 se muestran los resultados de las alumnas en los tres bloques con relación a la creatividad verbal, se observó un incremento en las puntuaciones obtenidas en cada una de las estudiantes. Para determinar los cambios de manera intrasujeto se realizó un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas y se encontró un incremento significativo ($F_{(2,7)}=0.000$ con $\alpha=0.05$), lo que indicó que la creatividad verbal de cada una de las alumnas se vio favorecida por las actividades del programa.

Tabla 8

Puntuación obtenida por cada alumna en creatividad verbal en relación a los tres bloques

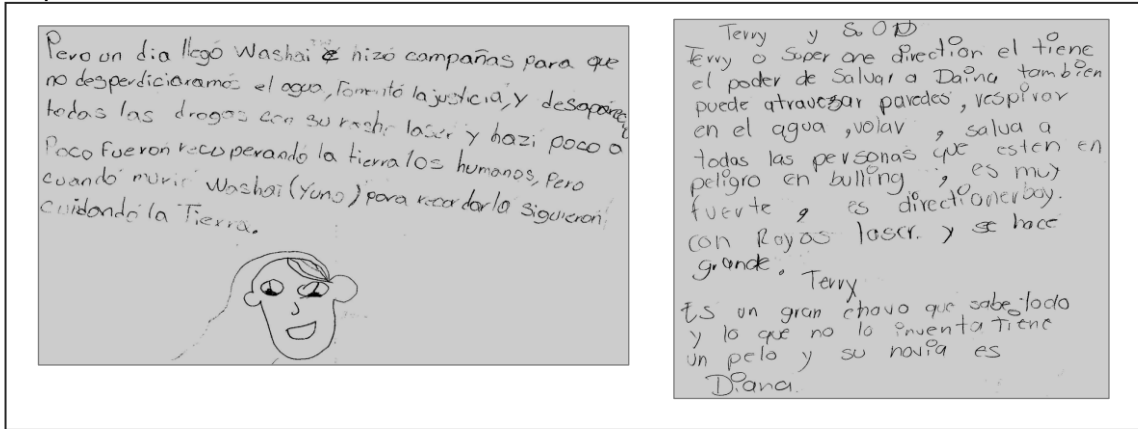
	Bloque I	Bloque II	Bloque III
C.D.M.F.	166	290	346
E.R.I.V.	161	246	329
M.G.V.	124	193	322
P.B.M.	151	238	362
A.M.Y.A.	158	242	359
R.E.A.G.	180	252	333
R.C.U.F.	128	232	343

A nivel estadístico son significativos los cambios que se observaron, y en cuanto al cualitativo, hay aspectos a resaltar: tales como el aumento de vocabulario en las niñas, es decir, desarrollaron más argumentos para defender sus ideas frente a sus compañeras, mostraron mayor habilidad de expresión escrita para crear diferentes tipos de textos, tanto para los descriptivos como en los narrativos, también se favoreció la expresión corporal al escenificar las historias. Por otra parte, las alumnas aprendieron a reconocer las partes que conforman el cuento y elaborarlo; así mismo, incorporaron en sus escritos títulos expresivos e irreales, personajes, escenarios y diálogos poco comunes. Lo anterior lleva a concluir que a través de éste programa se puede enriquecer la creatividad verbal.

Respecto a las actividades del bloque I, se realizaron las primeras producciones escritas orientadas al reconocimiento de la estructura del cuento a través de crear inicios y finales diferentes historias, modificar las características de los personajes, alterar los detalles en las narraciones de acuerdo a elementos inventados previamente entre los integrantes del grupo y la dramatización de relatos creados por las alumnas. De estas tareas se pudo observar que a las niñas les agradaba trabajar con estímulos visuales y la manipulación de objetos. Con

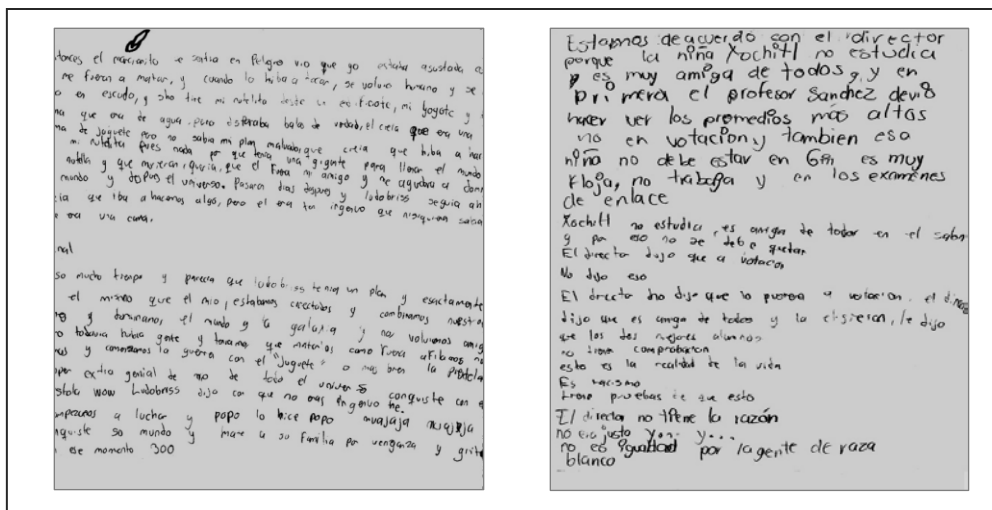
relación a la extensión de sus textos, se observó que eran cortos, con pocos elementos y comunes de acuerdo al contexto escolar (Figura 15).

Figura 15. Producciones escritas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque I.



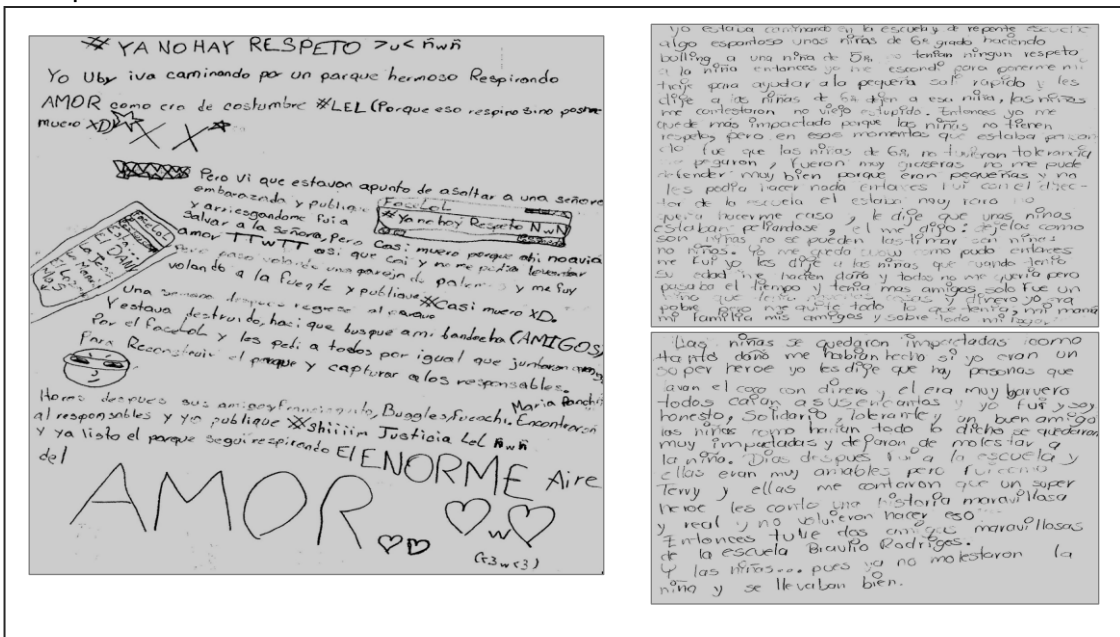
Las actividades del bloque II, estuvieron orientadas a reforzar la estructura del cuento, enriquecer la expresión verbal y escrita; de tal manera que las alumnas mostraron en sus producciones una extensión mayor, así como uso de vocabulario e ideas diferentes, además de redactar diálogos más elaborados, emplearon más verbos, adjetivos y personajes de ficción (creación de un títere). De manera general incrementaron su creatividad en la resolución de conflictos en las historias mediante un pensamiento más crítico. Resulta importante mencionar que las estudiantes escribían con mayor libertad e imaginación, de manera que integraron textos expresivos y detallados (Figura 16).

Figura 16. Producciones escritas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque II.



En lo que respecta a las actividades del bloque III, las niñas elaboraron textos en los que integraron todos los elementos del cuento (inicio, trama, desenlace), la resolución del conflicto era más crítica y detallada. En el títere que las alumnas crearon, fueron capaces de describirlo con características físicas y emocionales (alegría, tristeza, enojo, amor, y compasión); lo cual se reflejó en sus narraciones al presentar una mayor cantidad de diálogos e interacción con los personajes (Figura 17).

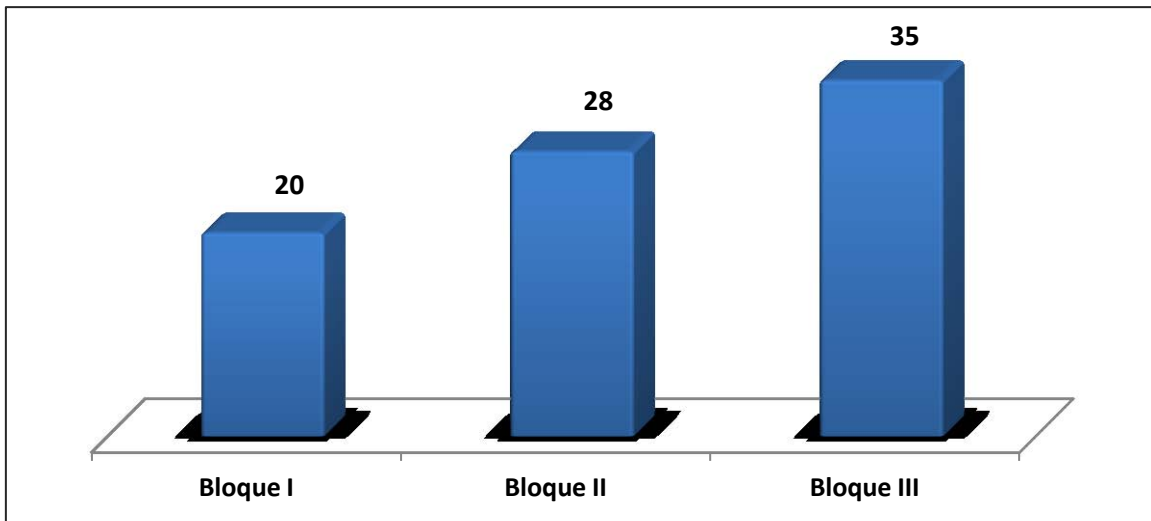
Figura 17. Producciones escritas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque III.



Resultados de creatividad gráfica

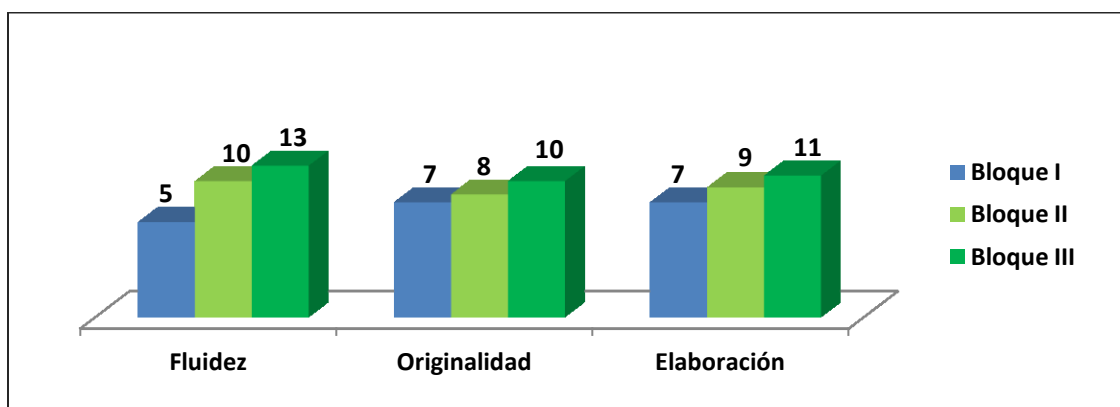
Con relación a la creatividad gráfica el análisis mostró un aumento significativo ($p=0.01$ con $\alpha=0.05$); en el bloque III en comparación con los bloques I y II; estos resultados sugieren que los indicadores de Elaboración, Fluidez y Flexibilidad se vieron favorecidos por el programa (Figura 18).

Figura 18. Puntuaciones medias obtenidas de creatividad gráfica en los tres bloques del programa de creatividad



Con relación a los indicadores para evaluar la creatividad gráfica, los resultados mostraron un incremento significativo en las puntuaciones medias en cuanto Fluidez ($p= 0.002$ con $\alpha = 0.05$), Originalidad ($p= 0.001$ con $\alpha = 0.05$) y Elaboración ($p= 0.001$ con $\alpha = 0.05$), lo cual indicó que las alumnas realizaron producciones, con trazos que enriquecían sus dibujos y creaciones, con varios detalles y elementos adicionales como personajes u objetos divertidos; sus títulos fueron más expresivos e imaginativos (Figura 19).

Figura 19. Comparación de puntuaciones medias en los tres bloques de los indicadores de creatividad gráfica.



Las puntuaciones obtenidas por las alumnas en cada bloque, con relación a la creatividad gráfica se muestran en la Tabla 9. Para determinar los cambios de manera intrasujeto se realizó un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas y se encontró un incremento significativo ($F_{(2,7)}=0.000$ con $\alpha=0.05$), lo que indicó que la creatividad gráfica de cada una de las estudiantes se vio favorecida por las actividades del programa.

Tabla 9

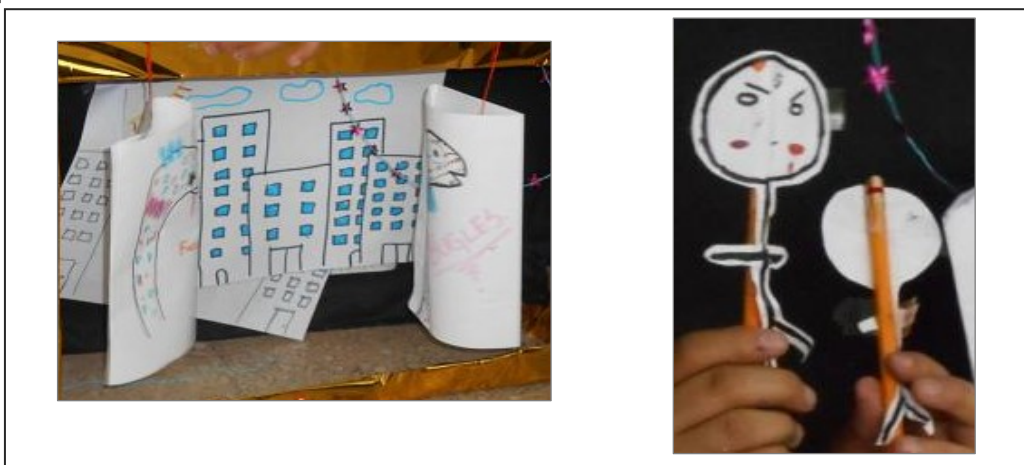
Puntuaciones de las alumnas en creatividad gráfica de cada bloque

	Bloque I	Bloque II	Bloque III
C.D.M.F.	20	33	36
E.R.I.V.	22	33	34
M.G.V.	16	23	34
P.B.M.	18	26	36
A.M.Y.A.	17	26	36
R.E.A.G.	26	26	37
R.C.U.F.	22	27	37

En cuanto al aspecto cualitativo, se observó un aumento en las ideas en las niñas, es decir, desarrollaron más escenarios, detalles y personajes, de tal manera que sus textos se complementaban con sus diseños; así mismo, mostraron mayor habilidad de expresión gráfica que les ayudó a crear diferentes tipos de dibujos, tales como carteles, comics, pinturas y maquetas; también se favoreció la expresión corporal al escenificar las historias. Por otra parte, para estimular la creatividad de las alumnas se realizaron distintas estrategias, se consideró hacer al inicio de la actividad los personajes o creaciones para generar ideas en su texto; lo cual se vio reflejado en la incorporación de sus contenidos de argumentos expresivos e irreales, personajes, escenarios y diálogos poco comunes. Lo anterior lleva a considerar que con el programa se enriqueció la creatividad gráfica.

Respecto a las actividades del bloque I, se realizaron las primeras producciones gráficas relacionadas con sus escritos, las cuales estaban orientadas a la representación de su propio cuento, de manera que sus textos se complementaran con sus creaciones. Se observó que a las alumnas les agrado trabajar con estímulos visuales y la manipulación de objetos. Con relación a la elaboración de sus dibujos, se caracterizaron por ser básicos, con escasos elementos, poco originales y creativos, ya que colocaban detalles de personajes populares (Figura 20).

Figura 20. Producciones gráficas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque I.



Las actividades del bloque II, estuvieron orientadas a reforzar y alentar la realización de diseños más elaborados, trabajar la expresión verbal y gráfica; las alumnas mostraron en sus producciones una mayor calidad, así como uso de ideas diferentes, sus trazos fueron más elaborados, crearon más personajes de ficción (Figura 21).

Figura 21. Producciones gráficas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque II.



En lo que respecta a las actividades del bloque III, las niñas elaboraron diseños más detallados, con una mayor cantidad de elementos. Tanto sus títeres y escenarios se distinguieron por tener variedad de diseños, con distintos colores y personajes; cabe señalar que en éste bloque, las alumnas llevaron a cabo una interacción entre sus escritos y los dibujos, es decir que en el texto se hacía referencia a su diseño y viceversa, lo cual se reflejó en su capacidad de añadir una mayor razonamiento y lógica a sus producciones (Figura 22).

Figura 22. Producciones gráficas elaboradas por las alumnas en las actividades del bloque III



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

Objetivo

Realizar una evaluación post test para conocer los posibles cambios desarrollados por el programa en las alumnas.

Participantes

Alumnas identificadas con aptitud sobresaliente a las que se les instrumentó un programa de enriquecimiento.

Herramientas

Se utilizaron los mismos instrumentos empleados en la fase de identificación (pre-test), excepto la escala de nominación del maestro.

Procedimiento

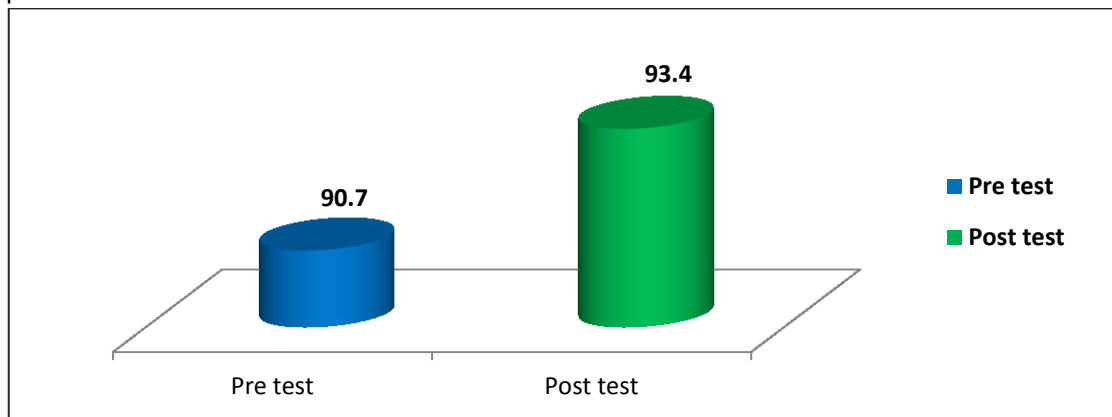
Al finalizar la aplicación del programa de enriquecimiento se llevó a cabo la evaluación post test. Se trabajó de forma grupal en dos sesiones, en la primera se aplicaron las pruebas de Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (Raven, Court & Raven, 1993), Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008); en la segunda la Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005) y la Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014). Posteriormente, se programaron sesiones individuales para trabajar con la prueba WISC-IV. Una vez calificados todos los instrumentos se realizó una base de datos en el paquete estadístico SPSS v. 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 de Wilcoxon con el objetivo de identificar los posibles cambios mostrados por las alumnas al término del programa.

Resultados del Pre test-Post test

Los resultados en la variable Compromiso con la Tarea, mostraron que las puntuaciones medias incrementaron de manera no significativa del pre-test al post-test ($p = 0.050$ con $\alpha=0.05$), lo cual indicó que se mantuvieron constantes la

persistencia, el esfuerzo e interés por las actividades escolares y extracurriculares, así como la motivación intrínseca de las estudiantes (Figura 23).

Figura 23. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de Compromiso con la Tarea en pre test y post test



En la Tabla 10, se observan las puntuaciones que obtuvieron cada una de las niñas en la segunda evaluación con relación al compromiso con la tarea. Se encontró que dos estudiantes presentaron estimaciones menores a las obtenidas en el pre test y las otras cinco mantuvieron o incrementaron su compromiso por la tarea.

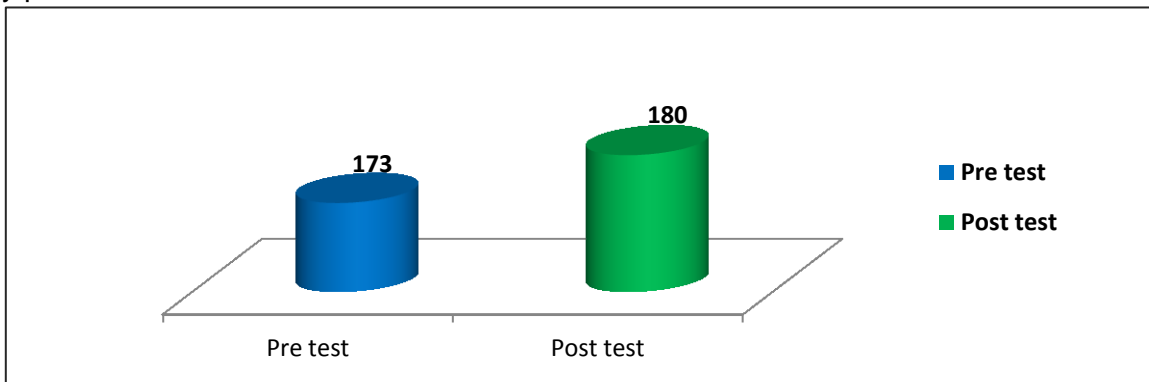
Tabla 10

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumna en relación al pre-test y pos-test con respecto al Compromiso con la tarea

	Compromiso con la tarea	
	Pre-test	Post-test
C.D.M.F.	81	99
E.R.I.V.	93	93
M.G.V.	91	99
P.B.M.	93	83
A.M.Y.A.	83	89
R.E.A.G.	99	94
R.C.U.F.	95	95

En cuanto al Autoconcepto Académico, se encontró un incremento no significativo ($p= 0.149$ con $\alpha=0.05$) en las puntuaciones medias del pre-test al post-test, lo cual indicó que las alumnas se perciben a sí mismas como buenas estudiantes en el desempeño de las distintas materias académicas (Figura 24).

Figura 24. Puntuaciones obtenidas en la prueba de Autoconcepto académico en pre test y post test



En la Tabla 11, se observan las puntuaciones obtenidas por las alumnas con relación al Autoconcepto Académico en la segunda evaluación. Los resultados mostraron que tres de las estudiantes presentaron una estimación menor a la obtenida en el pre-test y las otras cuatro incrementaron su autopercepción como buenas estudiantes.

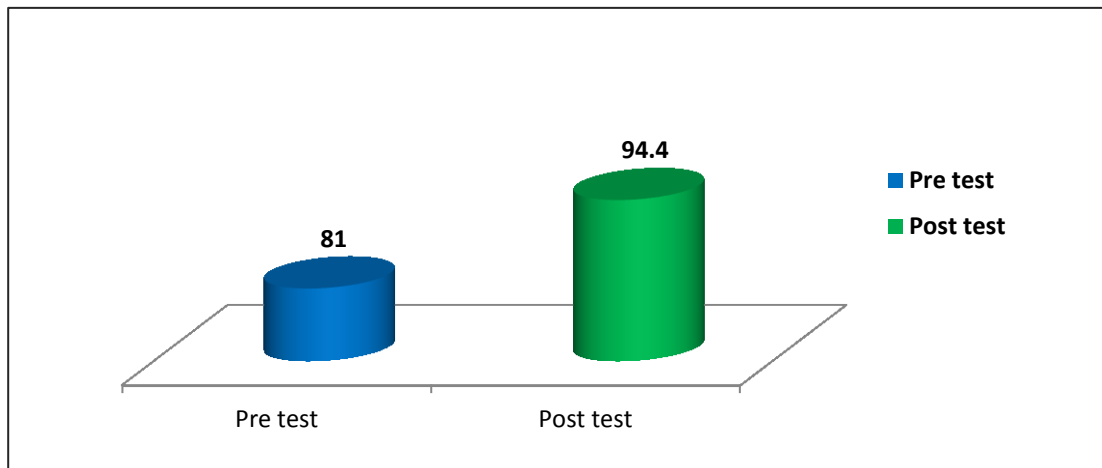
Tabla 11

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumna en relación al pre-test y pos-test con respecto al Autoconcepto académico

	Autoconcepto Académico	
	Pre-test	Post-test
C.D.M.F.	168	163
E.R.I.V.	171	186
M.G.V.	177	186
P.B.M.	182	173
A.M.Y.A.	190	179
R.E.A.G.	183	188
R.C.U.F.	180	185

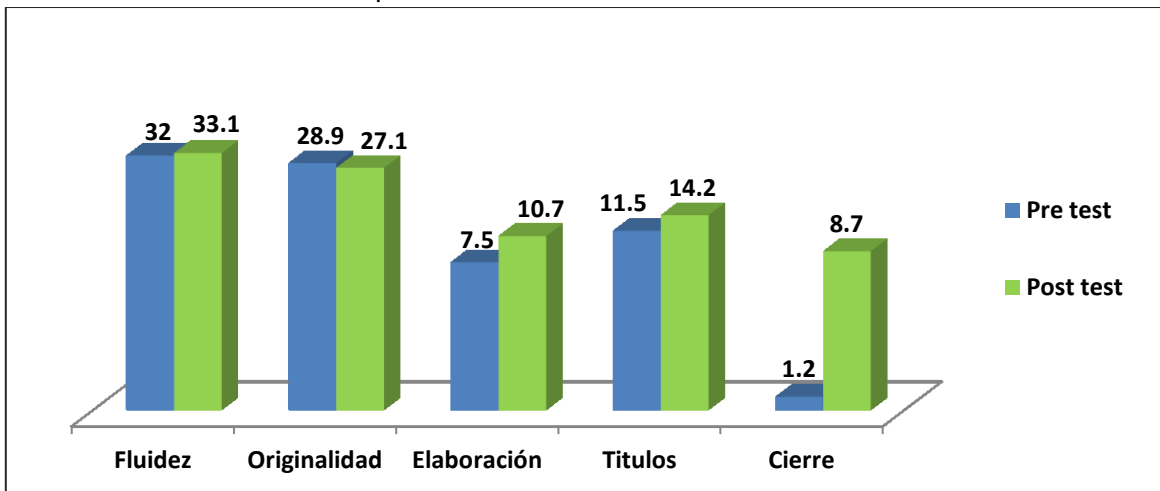
En el área de Creatividad, se compararon las puntuaciones medias del pre test y post test, se encontró un incremento estadísticamente significativo ($p= 0.028$ con $\alpha=0.05$) al finalizar el programa, se observó que en la segunda evaluación las alumnas realizaron producciones, con trazos que enriquecían los dibujos, con varios detalles y elementos adicionales; sus títulos fueron más expresivos e imaginativos (Figura 25).

Figura 25. Puntuaciones obtenidas en la prueba de pensamiento creativo de Torrance en pre test y post test



Con relación a los indicadores de la Prueba de Pensamiento Creativo, se realizó una prueba no paramétrica de Wilcoxon con las puntuaciones obtenidas en las dos evaluaciones con el objetivo de conocer los posibles cambios. Se observó que la Elaboración ($p=0.041$ con $\alpha=0.05$) y el Cierre ($p= 0.018$ con $\alpha=0.05$), incrementaron de manera significativa, mientras que la Fluidez ($p= 0.395$ con $\alpha=0.05$), Elaboración, ($p= 0.495$ con $\alpha=0.05$) y Títulos ($p= 0.050$ con $\alpha=0.05$) se mantuvieron constantes en el post-test (Figura 26).

Figura 26. Puntuaciones obtenidas en las dos evaluaciones con relación a los indicadores de la Prueba de pensamiento creativo



Las puntuaciones obtenidas por las alumnas con relación a la creatividad en el pre-test y post-test indicaron que seis de las estudiantes mostraron un incremento en la habilidad creativa y en una hubo una disminución luego de la implementación del programa (Tabla 12).

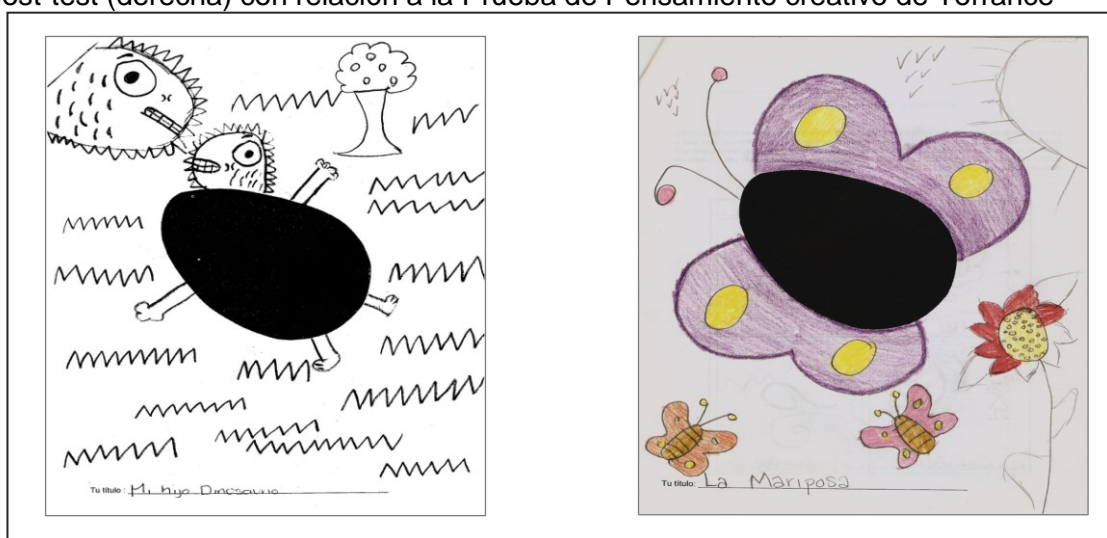
Tabla 12

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumna en relación al pre-test y pos-test con respecto a la Creatividad

	Creatividad	
	Pre-test	Post-test
C.D.M.F.	71	93
E.R.I.V.	82	97
M.G.V.	71	78
P.B.M.	72	87
A.M.Y.A.	94	91
R.E.A.G.	83	104
R.C.U.F.	94	111

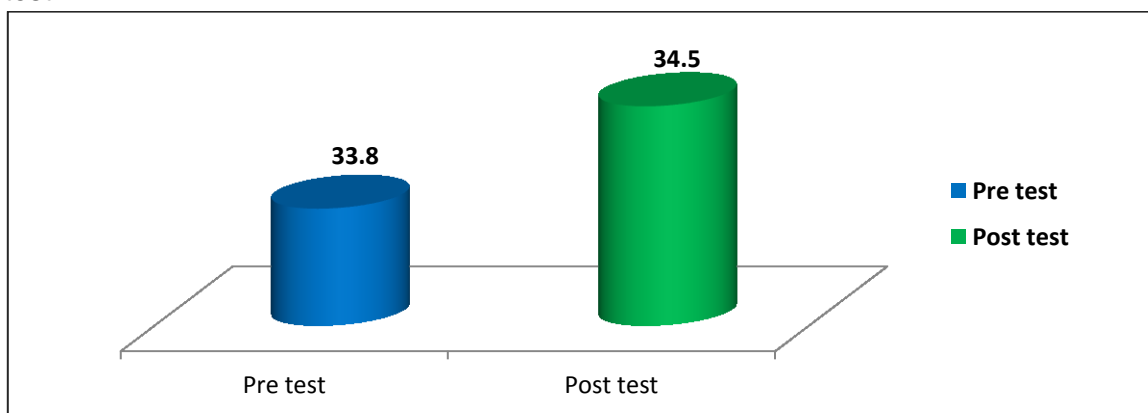
Cabe mencionar que los dibujos creados por las alumnas en el post-test fueron más elaborados, con líneas que los enriquecen, diversos detalles y elementos adicionales, incluyeron expresión en los títulos, los cuales también fueron más originales e imaginativos (Figura 27). Lo anterior se relaciona con los resultados del programa, al observar en sus diseños y escritos un mayor número de palabras y detalles tanto en la redacción como en la representación de las situaciones.

Figura 27. Comparación de los dibujos creados por las alumnas en el pre-test (izquierda) y post-test (derecha) con relación a la Prueba de Pensamiento creativo de Torrance



En el área de Inteligencia, se observó un incremento no significativo en las puntuaciones, ($p=0.414$ con $\alpha=0.05$). El análisis mostró que esta variable se mantuvo después de la aplicación del programa (Figura 28).

Figura 28. Puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia Raven en pre test y post test



Con relación a la Inteligencia, se compararon las puntuaciones el pre-test y post-test, se observa que una estudiante bajo su puntaje y cinco alumnas lo incrementaron, lo que sugiere que el programa favoreció su capacidad de razonamiento visoespacial (Tabla 13).

Tabla 13

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumna en relación al pre-test y pos-test con respecto a la Inteligencia

	Inteligencia	
	Pre-test	Post-test
C.D.M.F.	35	31
E.R.I.V.	33	35
M.G.V.	33	35
P.B.M.	35	36
A.M.Y.A.	34	34
R.E.A.G.	31	35
R.C.U.F.	36	36

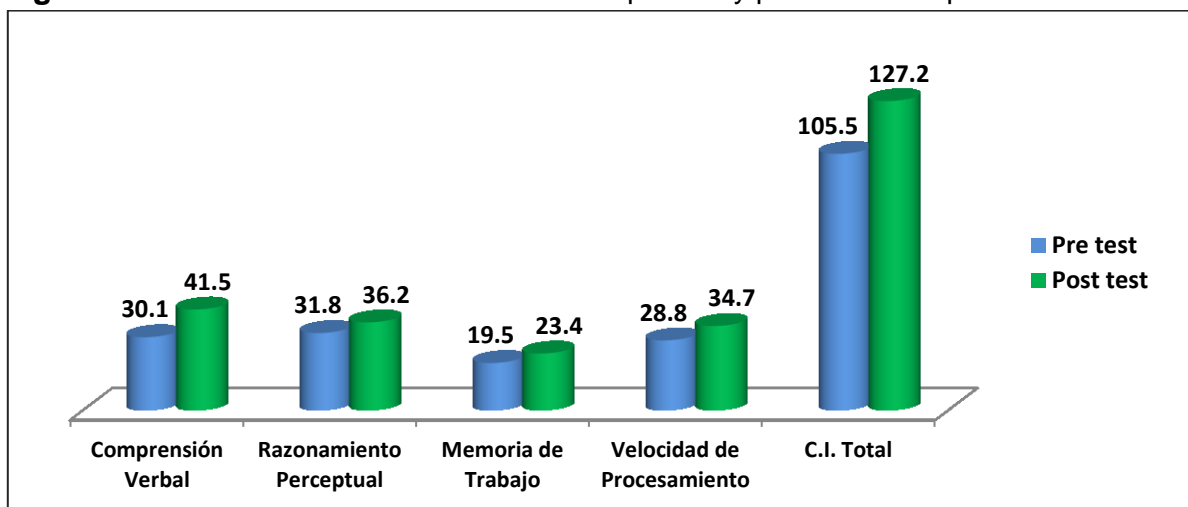
En cuanto a la escala de Inteligencia WISC – IV, se compararon las puntuaciones medias de las evaluaciones pre test y post test. Los resultados mostraron que la media del C. I. Total de las alumnas en el pre test las ubicó dentro del promedio y éste se incrementó en el post test al colocarlas en una la categoría superior, la prueba no paramétrica de Wilcoxon mostró que éste cambio fue significativo ($p= 0.018$ con un $\alpha = 0.05$). Los resultados anteriores sugieren que el programa favoreció principalmente habilidades como el desarrollo del lenguaje, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, atención, expresión verbal, formación de conceptos y evocación de experiencias pasadas para demostrar información práctica (Figura 29).

Posteriormente, se analizaron cada una de las escalas y se encontró que el área referente a la Comprensión Verbal se observó un incremento estadísticamente significativo ($p= 0.018$ con un $\alpha = 0.05$), lo cual indicó que las

alumnas mejoraron su desempeño en áreas como el razonamiento verbal, formación de conceptos, capacidad de aprendizaje, memoria a largo plazo y la conceptualización verbal. En cuanto al Razonamiento Perceptual, las puntuaciones obtenidas incrementaron, de manera no significativa ($p = 0.127$ con un $\alpha=0.05$), lo que indicó que las estudiantes mantuvieron sus habilidades ejecutivas tales como el razonamiento perceptual, capacidad de análisis, síntesis de estímulos abstractos, memoria de trabajo, razonamiento categórico, velocidad de procesamiento y organización visual (Figura 29).

Con relación a la Memoria de Trabajo, el análisis permitió identificar un aumento significativo ($p=0.042$ con $\alpha=0.05$), lo cual mostró que las alumnas incrementaron habilidades como memoria a corto plazo, rastreo e identificación visual e identificación y razonamiento de secuencias. En cuanto a la Velocidad de Procesamiento, se encontró un incremento significativo ($p= 0.018$ con $\alpha=0.05$) lo que demostró que se vieron favorecidas la capacidad de razonamiento numérico, la atención, reconocimiento de los detalles esenciales de los objetos y la flexibilidad cognoscitiva (Figura 29).

Figura 29. Puntuaciones escalares medias de pre test y post test de la prueba WISC-IV



Para determinar los cambios de manera intrasujeto se realizó un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas de cada indicador de WISC-IV y se encontró un aumento significativo en Comprensión verbal ($F_{(2,7)}=0.002$ con $\alpha=0.05$), en Memoria de Trabajo ($F_{(2,7)}=0.031$ con $\alpha=0.05$) y en Velocidad de Procesamiento ($F_{(2,7)}=0.001$ con $\alpha=0.05$); en cuanto al Razonamiento Perceptual no se encontró diferencia significativa ($F_{(2,7)}=0.107$ con $\alpha=0.05$). Con relación al C.I. el análisis mostró una diferencia significativa ($F_{(2,7)}=0.000$ con $\alpha=0.05$), lo cual indicó que las alumnas se vieron favorecidas en tres de los cuatro indicadores del WISC-IV, de tal forma que se puede concluir que el programa favoreció el C.I. total de las estudiantes, lo cual se ve reflejado en el incremento de la capacidad cognoscitiva general (Tabla 14).

Tabla 14

Puntuaciones compuestas obtenidas por cada alumna en el pre test y post test en la evaluación de WISC-IV

	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
<i>Media</i>	<i>99.5</i>	<i>122</i>	<i>104</i>	<i>112.8</i>	<i>99.5</i>	<i>109</i>	<i>121.4</i>	<i>141.7</i>	<i>105.57</i>	<i>127.29</i>
C.D.M.F.	95	112	88	102	88	102	128	136	98	117
E.R.I.V.	96	112	98	90	77	104	128	150	99	119
M.G.V.	99	100	92	110	97	107	100	138	96	118
P.B.M.	112	140	121	135	120	135	118	144	123	149
A.M.Y.A.	96	124	121	115	107	107	100	136	108	126
R.E.A.G.	100	124	96	123	104	104	138	150	111	132
R.C.U.F.	99	142	112	115	104	104	138	138	104	130

Discusión y Conclusiones

Uno de los problemas que confrontan las personas que se interesan por el estudio de los sobresalientes en México, se refiere a la ausencia de una concepción clara y precisa de esta categoría que permita detectar a los estudiantes debido a la carencia de instrumentos de identificación y evaluación validados psicométricamente acordes con las características de la población y por ende se brindan pocas estrategias de enriquecimiento para favorecer sus capacidades (Zacatelco, 2005; Zavala, 2004). En nuestro país en 1985 se inició la atención a niños con aptitudes sobresalientes en educación básica, pero ésta ha sido irregular, no sólo en lo que respecta a sus características que presentan los alumnos sino también en la manera en que se observan variaciones tanto en su proceso de identificación y en la forma en que se les brinda el apoyo (Ordaz & Acle, 2010).

En México la atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes tiene una historia que comenzó en la década de 1980, y que ha estado presente desde entonces en los diversos planes educativos del país, aún es un tema bastante rezagado dentro del sistema educativo en cuanto a cobertura y calidad de los servicios brindados. Para ilustrar de manera somera lo anterior, se refiere que si bien la Secretaría de Educación Pública se propuso en el 2006 atender en el curso 2008-2009 a cerca de 342 mil estudiantes sobresalientes en todo el país, para el 2010 sólo habían resultado atendidos aproximadamente 64 mil alumnos, que representaron únicamente el 17% de la meta propuesta, e incluso destacó el hecho de que del total de los que fueron incluidos en los programas, tan sólo el 8% pertenecían al nivel de primaria (SEP, 2010).

Por otra parte, la detección de estos niños con potencial sobresaliente, es un área que no ha sido estudiada con profundidad, ya que como mencionó Ornelas (1995), los avances que se logran durante un sexenio en materia educativa se pierden debido a que el siguiente gobierno abandona los programas de apoyo dirigidos a esta población.

De acuerdo con los datos revisados en la presente investigación, los hechos reportados demuestran que la preocupación por atender a la población sobresaliente ha sido una cuestión mantenida por varios años en nuestro país; no obstante, se considera que las acciones llevadas a cabo resultan insuficientes, así como también es relevante señalar que los logros obtenidos han sido irregulares debido a que es una problemática poco reconocida. En relación con lo anterior Zavala (2004), planteó que en la agenda educativa nacional existen complicaciones significativas, tales como:

- Es necesario definir con claridad a qué se hace referencia al hablar de alumnos sobresalientes. El término no es solamente una traducción de los vocablos *gifted* y *talented*, tampoco debe ser sinónimo de adjetivos como *sobredotado*, *superdotado*, *genio* o *talentoso*.
- Otra tarea importante es la que consiste en analizar las posibles formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes, ya que en algunos casos las personas destacan en una o varias áreas de trabajo.
- Entre los problemas del ámbito nacional, se destaca la carencia de instrumentos de identificación y caracterización de las necesidades de alumnos con aptitud sobresaliente. Esto no se refiere únicamente a las pruebas de inteligencia o de rendimiento escolar estandarizadas, sino a todo tipo de evaluaciones cuantitativas y cualitativas que involucran la participación de los padres, profesores y compañeros. Y que estos sean válidos y confiables, que cuenten con sustento teórico y resulten sensibles a nuestro contexto.
- Es importante informar adecuadamente a los maestros, padres de familia y directivos escolares, así como a la población en general sobre la necesidad de atender a estos alumnos. Y desarticular los falsos mitos que existen en relación a los sobresalientes. Entre estos

últimos, el principal equívoco tal vez sea la creencia de que estos estudiantes no tienen necesidades educativas especiales.

A partir de lo anterior, en el presente trabajo se resaltó la importante necesidad de realizar una identificación e intervención temprana de los alumnos sobresalientes de primaria con el objetivo de favorecer las capacidades y habilidades que presentan estos niños, de tal manera que para la detección se consideró el modelo triádico de Renzulli, el cual es usado frecuentemente en investigaciones tanto nacionales como internacionales por ser una propuesta completa, flexible e integradora de elementos relacionados con el sobresaliente, tales como la habilidad por encima del promedio, el compromiso con la tarea y la creatividad (Renzulli, 1986).

Con base en lo anterior, el objetivo del estudio fue diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento en niños identificados con potencial sobresaliente; el trabajo se dividió en tres etapas: Identificación, instrumentación del programa y evaluación de los cambios producidos por el mismo mediante un pre test-post test.

En la primer etapa de la investigación se llevó a cabo la selección de los alumnos mediante la aplicación de cinco instrumentos: Test de Matrices Progresivas de Raven, Forma Coloreada (Raven, Court & Raven, 1993, Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008), Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005), Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014) y Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente (Zacatelco, Chávez & González, 2013), los cuales se han empleado en otras investigaciones y demostraron su efectividad para la detección de esta población (Chávez, 2008; Lemus, 2011; Zacatelco, 2005).

Cabe señalar que, algunos autores como Lorenzo (2006), Manzano, Arranz y Sánchez de Miguel (2010), Renzulli (1986; 2011), Prieto (1999), Valadez, Meda y Zambrano (2006), Zacatelco (2005) y Zacatelco, Chávez, Lemus, Tapia y Ortiz

(2010) indicaron que para la identificación se debe considerar a los alumnos que obtuvieron puntuaciones iguales o por encima del percentil 75 en tres de los instrumentos aplicados. En relación con lo anterior, se encontró que el 8% de la población cumplió con dicho criterio; éste porcentaje concuerda con lo reportado por Chávez (2014), Chávez, Zacatelco y Acle (2009) y Zacatelco (2005) en investigaciones realizadas en zonas urbano-marginales, donde describieron una prevalencia de 6% a 7% de niños con aptitud sobresaliente.

Un dato interesante en éste estudio, fue que se identificaron a siete niñas que cumplieran con perfil sobresaliente. Esto es similar a lo reportado por Chávez (2008, 2014) quien encontró que las mujeres de educación primaria tienden a presentar puntuaciones más elevadas en las variables empleadas para la selección. Asimismo, sus principales características fueron altos niveles de creatividad, elevado razonamiento visoespacial, se percibían de manera positiva en el ambiente escolar y mostraron persistencia e interés en las actividades académicas y extra curriculares. Resulta eficaz el realizar una identificación multidimensional que involucre diferentes factores como parte del proceso, por tanto se aplicó la Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente (Zacatelco, Chávez & González, 2013), donde los profesores evaluaron las habilidades que presentaban las niñas en el aula de clases, de acuerdo a éste instrumento los profesores lograron identificar a cuatro alumnas con características sobresalientes. Lo anterior, coincide con los planteamientos propuestos por Renzulli (1986; 2011), Prieto (1999), Valadez, Meda y Zambrano (2006), Zacatelco (2005) al mencionar que los estudiantes que se ubican en esta categoría presentan una interacción interesante de variables cognoscitivas, motivacionales y de personalidad.

Para complementar el perfil de éstas alumnas se aplicó la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-IV) (Wechsler, 2005), con el objetivo de conocer a profundidad sus habilidades, fortalezas y áreas a trabajar; de tal forma que los resultados indicaron que las estudiantes obtuvieron un mejor desempeño en las

actividades que corresponden al índice de Razonamiento Perceptual y Velocidad de Procesamiento. En cuanto a las áreas de Memoria de Trabajo y de Comprensión verbal, mostraron puntuaciones inferiores a la media. Con base en estos resultados se reconoció que si bien los alumnos sobresalientes presentan ciertas habilidades que les permite destacar en algunos ámbitos, también requieren de una atención educativa diferenciada ya que como mencionó Feldhusen y Hansen (1999) son un grupo que requiere de programas especiales para favorecer sus capacidades escolares, psicológicas y emocionales.

De manera general, se encontró que las estudiantes presentaron habilidades en la comprensión verbal y razonamiento perceptual, lo cual indicó destreza en formación de conceptos, evocación de experiencias pasadas para demostrar información práctica, capacidad de análisis y síntesis de estímulos abstractos, razonamiento categórico y organización visual; en cuanto a la velocidad de procesamiento, manifestaron niveles superiores, lo cual sugirió una elevada capacidad para rastrear, secuenciar o discriminar de manera rápida y correcta la información visual simple. En relación con lo anterior, autores como Manzano, Arranz y Sánchez de Miguel (2010), Zacatelco (2005) y Zacatelco, Chávez, Lemus, Tapia y Ortiz (2010) señalaron que las puntuaciones por encima del percentil 75 y el conjunto de habilidades que mostraron las alumnas indicaron que tienen un claro perfil sobresaliente.

Es de resaltar, que con base en la evaluación realizada se logró reconocer cuales eran las fortalezas y áreas por potenciar de las estudiantes y se diseñó un programa de enriquecimiento a través del cuento para favorecer la creatividad verbal y gráfica de las alumnas con aptitud sobresaliente de educación primaria. Éste se conformó por 15 sesiones para favorecer el pensamiento divergente, al inicio de cada una se realizaron actividades orientadas a integrar y fortalecer la relación entre las niñas. El programa se distribuyó en tres bloques con cinco actividades cada uno. Es importante indicar que los productos diseñados en cada

actividad se evaluaron con los indicadores: Fluidez, Elaboración, Originalidad y Flexibilidad, propuestos por Torrance (2008).

Después de la instrumentación del programa se observaron diversos beneficios en la creatividad en general, así mismo como en cada uno de sus indicadores, Fluidez, Elaboración, Flexibilidad; de tal forma que se conservó que las alumnas adquirieron gradualmente una mayor habilidad y destreza en la creación y representación del cuento. Es de resaltar que en relación a la pregunta de investigación que se planteó en la presente investigación acerca de los beneficios que se aporta a los niños mediante actividades que favorecen su creatividad, se destacan diferentes aspectos; ya que se vieron favorecidas diferentes áreas relacionadas con el pensamiento divergente, mismas que se describen a continuación.

Los resultados de las actividades de creatividad verbal mostraron que el cuento es una herramienta eficaz para estimular las habilidades cognitivas, ya que las niñas incrementaron su vocabulario, es decir, desarrollaron más argumentos para defender sus ideas, mostraron un aumento en su capacidad de expresión escrita, ya que lograron crear diferentes tipos de textos tanto descriptivos como narrativos. Por otra parte, aprendieron a reconocer las partes que conforman el cuento y elaborar cada una de ellas, así mismo, incorporaron títulos expresivos e irreales, personajes, escenarios, diálogos poco comunes y complejos. Al respecto, Franco (2008) y Lemus (2011) resaltaron que con la escritura, el niño logra importantes beneficios en torno a su desarrollo intelectual, creativo, social y afectivo.

Por otro lado, en cuanto a la creatividad gráfica, hay aspectos a resaltar tales como la estimulación de la imaginación, la capacidad de establecer relaciones lógicas y abstractas; lo anterior se vio reflejado en el desarrollo de escenarios, diversos detalles y personajes con características excepcionales, de tal forma que las alumnas lograron que sus diseños complementaran sus textos.

También mostraron un aumento en la habilidad de expresión gráfica, ya que fueron capaces de realizar diferentes tipos de creaciones, tales como carteles, cómics, pinturas y maquetas. Estos datos concuerdan con lo encontrado en algunos estudios como los realizados por Chávez (2008), Garaigordobil (2002) y Tapia (2011) quienes reportaron efectos positivos en el potencial creativo de los participantes en distintos programas extracurriculares.

De manera específica, en los estudios realizados con actividades de cuento, tanto su elaboración escrita como gráfica, coinciden con los resultados encontrados en éste trabajo; como en los aplicados por Franco y Justo (2009), Hernández (2009) y Lemus (2011) quienes reportaron un aumento significativo en los diferentes indicadores de creatividad (Fluidez y Flexibilidad) después de la instrumentación de su programa de enriquecimiento de la creatividad a través del cuento. Por otra parte, Vásquez (2013), al aplicar su propuesta de intervención, reportó que los promedios en los indicadores fluidez, Flexibilidad y Elaboración fueron significativamente mayores. A partir de estos resultados, se concluyó de manera general que es posible estimular la capacidad creativa de los niños mediante el empleo de un programa psicoeducativo para el desarrollo de esta capacidad basado en la utilización de cuentos.

Resulta importante señalar que el indicador que aumentó en menor grado en relación con los otros, fue la Originalidad, ya que como indicó Guilford (1977), esta característica es la última en desarrollarse debido a que es la condición más excepcional del individuo creador, y sostiene que la autenticidad de las producciones aumentan con el incremento del tiempo asignado a la tarea, con lo que se infiere que de seguir con éste tipo de tareas o actividades en las alumnas, esta habilidad se lograría favorecer significativamente.

Al realizar el análisis de los resultados encontrados en esta investigación, se destaca que se cumplieron los objetivos planteados; se logró la identificación de alumnos con aptitud sobresaliente, a partir de lo cual se instrumentó un

programa de actividades basado en las características que presentaron los estudiantes detectados, así mismo se realizó la evaluación del programa, lo cual permitió señalar que es posible favorecer la capacidad creativa en las niñas con aptitud sobresaliente mediante la creación y representación gráfica de cuentos. De igual forma coincide con lo planteado por autores como Torrance (1977), Chávez, Zacatelco y Acle (2009), Franco y Justo (2009), Franco y Alonso (2011), Justo (2004) y Romo (1997); quienes han reportado que la creatividad es una capacidad susceptible a ser desarrollada y estimulada de acuerdo con las experiencias que el medio proporciona a los sujetos, como en los programas de basados en el juego, expresión artística y la música, sólo por mencionar algunos.

Es importante señalar que para determinar los efectos del programa en las pruebas aplicadas se realizó un análisis pre test-post test, en el que se observó que las niñas mostraron mayor compromiso con la tarea, es decir, que aumentó su persistencia, el esfuerzo e interés por las actividades escolares y curriculares, así como su motivación; de igual forma se perciben a sí mismas de manera positiva en el ámbito académico. En cuanto al Autoconcepto Académico, se encontró un incremento en las puntuaciones medias, lo cual indicó que las alumnas se perciben a sí mismas como buenas estudiantes en el desempeño de las distintas materias académicas. Lo anterior resulta importante ya que autores como Pomar (2001) han señalado que mantener un elevado interés en la actividad esta relacionado de manera estrecha con un proceso de aprendizaje significativo y conduce a los niños a disfrutar sus tareas a través de un compromiso serio y motivado hacia los proyectos escolares que ellos mismos decidan realizar.

En el área de Creatividad, se observó que en la segunda evaluación las alumnas realizaron producciones mediante trazos que enriquecían los dibujos, con varios detalles y elementos adicionales; sus títulos fueron más expresivos e imaginativos. Lo anterior se relaciona con los resultados del programa, al observar en sus diseños y escritos un mayor número de palabras y características tanto en la redacción como en la representación de las situaciones. Lo anterior indicó que

las alumnas estarían especialmente capacitadas para resolver problemas en los cuales se planteen más de una solución, ya que como mencionó Guilford (1977), al combinar las operaciones con los contenidos de información posible, se relaciona de forma significativa la creatividad y los factores intelectuales.

Con relación a la Inteligencia, las puntuaciones incrementaron, lo que indicó que el programa favoreció su capacidad de razonamiento visoespacial. En ese sentido, generar un clima de creatividad en el contexto educativo ayuda a pensar y actuar de forma divergente, usar la imaginación, establecer relaciones novedosas, agudizar la intuición, realizar transformaciones, despertar la curiosidad y mejorar la capacidad para resolver problemas (Blanco, 2001; Bermejo & Rojo, 2010).

Por otro lado, los resultados de la prueba WISC-IV mostraron un incremento en los cuatro índices que evalúa el instrumento, de manera que se favoreció de manera significativa la comprensión verbal, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, en relación al razonamiento perceptual, se mantuvo; dichos puntajes se ven reflejados en el incremento del C.I. total, lo que indica que las alumnas se vieron beneficiadas por el programa de enriquecimiento ya que aumentaron de manera importante su capacidad cognitiva general. Lo anterior resulta importante ya que autores como Prieto (1999), han señalado que al favorecer estas áreas el alumno genera sus propias estrategias de aprendizaje; de tal forma que cubre y potencializa sus capacidades de desarrollo académico y personal para que dichas habilidades no se pierdan a lo largo del tiempo.

Se afirma que el programa instrumentado favoreció la creatividad verbal y gráfica, es decir, que cumple con el objetivo para el cual fue diseñado. Cabe señalar que de manera indirecta, se logro beneficiar otras habilidades cognitivas como la atención, comprensión, capacidad de razonamiento, organización, pensamiento abstracto, memoria de trabajo, capacidad de aprendizaje y la flexibilidad cognitiva.

Otro aspecto a resaltar fue la participación y el involucramiento de los padres, ya que de manera general, se observó un gran interés, quienes llevaban a sus hijas de forma puntual y constante a las sesiones. Además, se mantuvieron comprometidos y preguntaban sobre las estrategias realizadas durante la actividad. Adicionalmente, es necesario destacar que cinco de las niñas que participaron en el programa estaban inscritas en el Programa de nin@ talento, donde llevan a cabo actividades relacionadas con su aprovechamiento académico y les brindan apoyo en su proceso de aprendizaje; así mismo tres de ellas acudían a clases de natación, música e inglés, lo cual sugiere que los resultados reportados en esta investigación se vieron favorecidos por dichas variables.

Con base en lo anterior, resulta fundamental resaltar el impacto que tiene la familia, la escuela y la comunidad en el origen y desarrollo de las aptitudes intelectuales, ya que como indicaron Martínez y Pérez (2011), el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y la disposición al estudio se hacen posibles cuando existe la influencia de variables provenientes del contexto ambiental, como las que se originan en las relaciones con los iguales, la familia y la propia escuela.

Cabe mencionar que en la literatura se encontraron muy pocos reportes relacionados a la instrumentación en México de programas de algún tipo dirigidos a esta población estudiantil que favorezcan la creatividad; por lo cual se considera que el presente estudio es novedoso y tiene relevancia en el campo de la educación especial ya que permitió enriquecer el pensamiento divergente verbal y gráfico a través del cuento. Es de resaltar la relevancia de dar seguimiento a los alumnos sobresalientes luego de que son identificados; de manera que se sugiere la realización de investigaciones íntegras que brinden apoyo a estos niños y la inclusión de variables que resultaron importantes en el desarrollo del presente trabajo, tales como la interacción familiar, los estilos parentales y la situación socioeconómica.

Finalmente, los resultados permiten comprobar la hipótesis que se planteó al inicio de la presente investigación. De tal forma que la instrumentación de un programa de enriquecimiento del pensamiento divergente permitió un incremento

en la creatividad, tanto verbal como gráfica, del mismo modo se enriquecieron las habilidades cognitivas de las niñas. En ese sentido los resultados coinciden con lo planteado por autores como Benito (1999), Renzulli (1986) y Torrance (1977) quienes señalaron que la creatividad es un aspecto importante en los niños sobresalientes y de no estimularse puede perderse en el transcurso del tiempo; además, el promover la creatividad, favorece la capacidad para establecer relaciones novedosas, resolver problemas y desarrollar la imaginación. Por su parte Franco y Alonso (2011), Franco y Justo (2009) y Vásquez (2013) han señalado que es posible estimular la capacidad creativa de los niños sobresalientes mediante el empleo de un programa psicoeducativo para el desarrollo de esta capacidad basado en la utilización de cuentos. En relación a lo anterior, al igual que lo que sucede en lo relativo a sus habilidades intelectuales, en los aspectos motivacionales y emocionales, los estudiantes sobresalientes presentan diferencias importantes entre ellos, lo cual debe conducir a establecer con cuidado generalizaciones acerca de sus características y a enfatizar la necesidad de identificarlas de manera que se tengan en cuenta para poder implementar programas adecuados y adaptados a sus necesidades. Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de ofrecer a esta población atención educativa que incluya una gama de actividades que no se les proporcionan en la escuela tradicional, que les resulten interesantes para desarrollar al máximo su potencial y se fortalezcan sus capacidades, de manera que estas no se desvanezcan al paso del tiempo, ya que un niño sobresaliente puede dejar de serlo si no recibe el apoyo adecuado, dicha ayuda debe provenir de la familia, compañeros y profesores, así como profesionales relacionados a esta población.

Referencias

- Acereda, A. & Silva, S. (1998). La superdotación. España. Psintesis psicológicas.
- Alfonso, J. (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En J. Alfonso, J. Renzulli, y Y. Benito (coord.) Manual Internacional de superdotados. España: Fundamentos Psicopedagógicos.
- Álvarez, A. (2010), Creatividad y pensamiento divergente. InterAC. España.
- Bank-Mikkelsen, N. (1959). El principio de normalización, en Benavides, (2004). La educación de niños con talento. Iberoamérica Editores: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Barcia, M. (2006). La creatividad en los alumnos de educación infantil. Incidencia del contexto familiar. *Creatividad y Sociedad*, 9, 43-52.
- Benavides, M. (2004). La educación en niños con talento e Iberoamérica. Trineo. Chile.
- Benito, Y. (1999). ¿Existen los superdotados? España. Praxis.
- Benito, Y. (2003). La identificación: procedimientos e instrumentos. En J. Alonso, J. Renzulli, Y. Benito (eds.) *Manual Internacional de Superdotados*. 33-69. Madrid, Editorial EoS.
- Benito, Y. (2004). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado. *Revista Educar*. 29, 10-16.
- Bermejo, M., Castejón, D., López, O. & Prieto, D. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*. 14 (2), 410-414.
- Bermejo, M. & Rojo, D., (2010). Inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 13-1, 97-109.

Betancourt, J. & Valadez M. (2005). *Atmosferas creativas. Juega, piensa y crea*. México. Manual Moderno.

Betancourt, J. & Valadez M. (2009). Reflexiones en torno a los niños superdotados, la creatividad y la educación. Recuperado en:
<<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-117-2-reflexiones-en-torno-a-los-ninos-superdotados-la-creatividad-y-la-educacion.html>>

Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de los alumnos superdotados*. Praxis. España.

Blanco, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.

Borzzone, A. (1999). *Lectura y escritura: enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en los primeros años*. Consejo nacional de investigaciones científicas. Técnicas, conicet, Argentina.

Botias, F., Higuera, E. & Sánchez, F. (2002). *Supuestos prácticos de la educación especial*. España. CISSPRAXIS.

Brites V. & Almoño J. (2004). *Inteligencias múltiples: Juegos y dinámicas para multiplicar las formas de aprender utilizando al máximo las capacidades de la mente*. Buenos Aires. Bonum

Burton, R. J. & Blatt, M. (1989). *Educación especial, Investigaciones y tendencias*. Argentina. Medica Panamericana.

Chacón, Y. & Moncada, I. (2006), Relación entre personalidad y creatividad en estudiantes de Educación Física. Recuperado en: *Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (1). Recuperado en: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/archivos/personalidad.pdf>>

- Chávez, B. I. (2008). Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de segundo ciclo de primaria. Tesis Maestría. UNAM, México.
- 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. & Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research Education Psychology*. 7 (82). 849-876.
- Cobarrubias, P. & Lechuga, F. (2010). La atención educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en primaria. Chihuahua Chi. Recuperado en: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/aspobatendida_grado.html>
- Colangelo, N. (2004). Una nación engañada: de qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos. *Informe Nacional Templeton sobre Aceleración*. 59-65. Iowa; The University of Iowa.
- C.N.R.E.E. (1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Madrid: M.E.C.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques en: *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*. Pontificia Universidad Javeriana N° 16. Bogotá, Colombia. PUIG de la Bellacasa. 1992.
- Cortes, A. & Faicán, G. (2014). Importancia de los Cuentos Infantiles para Fortalecer la Lecto-Escritura en los Niños. Facultad de Psicología. Universidad de Cuenca. España.
- Dabrowski, K. & Piechowki, M. (1977). Theory of levels of emotional development. Oceanside. New York: Davor. Ver. Traducida, 2000.
-

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

Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad salamanca*. España.

Duarte, B. (2001). *Modelo para la estimulación del pensamiento creativo*. MEPC. México. Mc Graw Hill.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España. Narcea.

Esquivias, S. (2001). *Propuesta para el desarrollo de la 'Creatividad' en Educación Superior: Estudio comparativo entre dos universidades mexicanas*. Universidad Anáhuac. Facultad de Educación.

Eyre, D. (1997). *Able Children in Ordinary Schools*. London, David Fulton Publishers.

Feldhusen, J. & Hansen F. (1999): El profesor del superdotado. *Educación especial*. 4 (1), 41-42.

Franco, C. (2008). Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from Early Childhood Education. *Electronical Journal of Research in Educational*. 15, 58-65.

Franco, C. & Justo, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal y gráfica en un grupo de niños de último curso de educación infantil. Universidad de Almería, España.

Franco, C. & Alonso, J. (2011). Diferencias entre cuentos conocidos y desconocidos en la estimulación de la creatividad infantil. Universidad de Almería. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería C.E.I.P. Mare Nostrum (Almería). España.

Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. London. Chapman publishing.

Fuentes, C. & Torbay, A. (2004): Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora sociopersonal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia en la Educación*, 2(1). Recuperado en: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>>

Gaceta Oficial del Distrito Federal. (2009). Recuperado en: <http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/2009/dif/ENERO_30_516_BISpotencialidades.p df>

Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112. Ver. Trad. Castellano (2003).

Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En Collangelo, N. y Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. Ver. Trad. Castellano (2002).

Gagné, F. (1993). *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. N.Y. Pergamon Press. Ver. Trad. Castellana.

Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136. Ver. Trad. Castellano (2002).

Garaigordobil, M. & Pérez, J. (2004). Un estudio de las relaciones entre distintos ámbitos creativos. *Educación y Ciencia. Psychology*, 6(1), 29-50.

Garaigordobil, M. (2005). Evaluación del cambio en conductas y rasgos de la personalidad creadora, efectos de una experiencia con niños de 10-11 años. *Infancia y aprendizaje*. 28, 51-61.

García P. C. & Marchena G. R. (2013). Hacia una educación inclusiva. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, ISSN 0210-1696, Vol. 44, Nº 246, 2, 2013, p. 6-25*.

- García Yagüe, J., Gil Muñoz, C., Ortiz, C; De Pablo, C, & Lázaro, A. (1986). El niño bien dotado y sus problemas. Madrid: CEPE. Recuperado en:
<<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Portadas/24may2004.htm>, visitado el 19 de junio de 2014>
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. New York, NY: Basic Books
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gardner, H., (1998). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. España. Paidós.
- Gardner, H., (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España. Paidós.
- Genovard, C. & Castello, A. (1990). *El limite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid. Pirámide.
- Gottfredson, L. (2002). Highly general and highly practical. En R. Stenberg y E. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence. How general is it?* 331-380.
- Gross, M. (2004). Una nación engañada: de qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos. *Informe nacional Templeton sobre aceleración*. 86-93. Iowa; The University of Iowa.
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós (Trad. 1986).
- Guilford, J. P. (1987). Creativity research: Past, present and future. Isaksen (Ed.). *Frontiers of creativity research*. 33-66. Buffalo, NY.
- Guilford, J. P. (1981). *Creatividad y educación*. Paidós. Barcelona

- Hernández, C. (2009). Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de tercer ciclo de primaria. Tesis Maestría. UNAM, México.
- Heward, L. W. (2004). Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial. España. Prentice Hall.
- Informe Warnock. (1978). Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra. Recuperado en:
<<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock21.html&ei=zITP6bNcGB8ga3tYXNCQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=5&ved=0CD0Q7gEwBA&prev=/search%3Fq%3DWarnock,%2BM:%2BMeeting%2Bspecial%2BEducational%2BNeeds,%2B1978%26hl%3Des>>
- 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>>
- Jiménez, J., (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual. *Revista infancia y aprendizaje*. 27. 469-483.
- Jiménez P. & Vilá M. (2010). De educación Especial a Educación en la Diversidad. *Ediciones Aljibe*. 2010. 46-56.
- Justo, F. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en etapa de educación infantil. *Relieve*, 10, (2). 245-266.
- Lemus, A. (2011). Enriquecimiento de la Creatividad Escrita: Modelo de atención para niños sobresalientes. Tesis Maestría. UNAM, México.
- López, C. (2002). Estudio, mito y realidad del niño superdotado. México: Trillas.
- López, M. (2000). Pensamiento crítico y creatividad en el aula. México: Trillas.

- López, T. (1993). Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro. *Revista Siglo Cero*, 37. 16 - 21.
- Lorenzo, R., (2006). ¿A qué se le denomina talento? La Habana. Educación.
- Manríquez, L., Navarro, M., Rivera, M. & Pizarro, T. (2006). Creatividad y profesores. *Revista Iberoamericana de educación*. 39. (1). 65-80.
- 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.
- Martin, L. (2004). Niños inteligentes. España. Palabra.
- Martínez, V. & Pérez, O. (2011). La creatividad como expresión de la personalidad. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Recuperado en: <www.eumed.net/rev/cccss/13/>
- Mateo, E. (1983). Cómo fomentar la creatividad en la familia y en la escuela. Madrid: Marsiega.
- Meda, L. R., Valadez, S. M. & Zambrano. G. R., (2005). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas publicas. *Revista de educación y desarrollo*. Recuperado en: <www.Cucs.udg.mx>
- Ministerio de Educación y Cultura (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. España.
- Mítjans, A. (1995). Creatividad, personalidad y educación. Ed. Pueblo y educación. Ciudad de La Habana, Cuba.

- Mönks, F. J. & Mason, E. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En Heller, K. A.; Mönks, F. J. y Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Mönks, F., (1992). *Talento y creatividad en una perspectiva desarrolladora*. Habana: Editores.
- Mönks, F. & Pfluger, R. (2003). *Schulische begabtenförderung in Europa: Bestandsaufnahme und ausblick*. Nijmegen, Ver. Trad. (2004). Países Bajos: CBO.
- Monreal, C. (2000). *¿Qué es la creatividad?* España: Biblioteca Nueva.
- Moska, E. (2004). Identificación de los niños CAS. *Educar*, 29. 17-34
- Nieto D., (2007), Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial. *Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. Educación nuestra riqueza*. 4-25
- Nirje, B. (1969). The normalization principle: implications on normalization, *Pediatrics in Review*. 24. 125-133.
- Ordaz, G. & Acle, G. (2010). Importancia de la identificación de adolescentes con aptitudes sobresalientes. *Especial, IDEACCIÓN 2010*. 321 – 328.
- Organización de las Naciones Unidas. O.N.U. (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económicos. OCDE. (2003). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención temprana*. México: FCE. PARRA. Recuperado en: <www.onu.org/education>.

- Ornelas, C. (1995), *El sistema educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México; Fondo de Cultura Económica.
- Órnelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *RMIE*, 13 (37). 445-469.
- Peña, A. (2004). La formación del profesor de alumnos dotados. *Aula Abierta*, 76, 1-13. Universidad de Oviedo.
- Peña, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta*, 84. 23-38. Universidad de Oviedo.
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención*. España. Sinte-xis.
- Pomar, C. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. España. Santiago de Compostela.
- Prieto, M.D. (1999). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. España, Alejibe.
- Prieto, M. D., (2003), *Alta habilidad: superdotación y talento*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN-e 1575-0965, (Ejemplar dedicado a la alta habilidad: Superdotación y Talento). 15-20.
- Prieto, M. D., López, O. & Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Programa de Niñas y Niños Talento. (2012). Recuperado en:
<http://www.dif.df.gob.mx/dif/_evaluaciones/2014/Evaluacion%20Prog%20Ninas%20y%20Ninos%20Talento.pdf> México.
- Puga, V. I. (2004). Los niños diferentes, con más capacidades y habilidades. *Educar*. 43. 150-166.

- Puga, V. I. (2007). Un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Proyecto de investigación e innovación de la Secretaría de Educación Pública. México.
- Quina, J. & Yate, C. (2011). El cuento como estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión oral en los niños y niñas. Departamento de educación a distancia. Facultad de ciencias de la educación. Universidad de la amazonia.
- 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. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184. Ver. Trad. Castellano (2005).
- Renzulli, J. S. (1980). What We don't Know about Program for the Gifted and Talented. *Phi Delta Kappan*, 61(9), 601-602. Ver. Trad. Castellano (2006).
- Renzulli, J. S.; Smith, L. H. & Reis, S. M. (1982). Curriculum Compacting: An Essential Strategy for Working with Gifted Students. *The Elementary School Journal*, 82. 185-194. Ver. Trad. Castellano (2002).
- 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, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. 41-78. Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J. & Reis, S. (1996). ¿Qué es el enriquecimiento escolar?, ¿Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total? En: Alonso, J., Renzulli, J. y Benito, Y. *Manual internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*. 243-247. España. EOS.

- Renzulli, J. (2005). The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. Stenberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. 246-280. Cambridge, Reino Unido: University Press.
- Reyzábal M. (2011). Reflexiones en torno al mundo emocional del alumnado sobresaliente. *Conferencia Magistral en el Tercer Encuentro Internacional: La educación básica en un contexto inclusivo*. México. Dirección de Educación Especial.
- Robinson, N., (1997). Niños Superdotados y Talentosos: Temas para Pediatras. *Pediatrics*. 18, 33-42.
- Rodríguez, E. M. (1997). El pensamiento creativo integral. Serie creatividad 2000. México. Mc Graw Hill.
- Rogers, C. (1987). Libertad y creatividad en la Educación. Edit. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Paidós. Barcelona.
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens*, 7(2), 89-106.
- Sattler, J. (2003). Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales y clínicas. Volumen I. México. Manual moderno.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.

Secretaría de Educación Pública (2010). Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes intelectuales sobresalientes. Recuperado en:
<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/hm//aspoba-tendida_grado.html>

Secretaría de Educación Pública. (2012). Principales cifras del ciclo escolar 2011-2012. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. México.

Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito. (2014). Evaluación Interna 2014. DIF.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. USA. Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

Sternberg, R. & Davidson, J. (1986). *Conception of giftedness*. New York: Cambridge University Press. Ver. Trad. Esp. 1999. *Symposium on normalization*, Madrid: SIIS.

Sternberg, R. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. España, Desclee, browser.

Sternberg, R. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34 (1), 1–11. Recuperado en:
<http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Creativity_&_Critical_Thinking_Articles_files/Sternberg%20%282012%29.pdf>

Sternberg, R. (2005). The WISCS model of giftedness. En R. Stenberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. 37, 327-343. Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1986). *Giftedness: a Psychosocial Approach*. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press. Ver. Trad. Castellano (2000).

- Tannenbaum, A. J. (1991). The social psychology of giftedness. Colangelo & Davis (Eds), *Handbook of gifted education*. 27-44. USA. Allyn and Bacon. Ver. Trad. Esp.
- Tannenbaum, A. J. (1992). Early Signs of Giftedness: Research and Commentary. En Klein, P. S. y Tannenbaum, A. J. (Eds.). *To be Young and Gifted*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. Ver. Trad. Castellano (2000)
- Tapia E. (2011). Programa de enriquecimiento de la creatividad artística para niños con aptitudes sobresalientes. Tesis Maestría. UNAM. México D.F.
- Terrassier, J. (1990). La disincronía de los nidos. En Y. Benito (Ed.). *Problemática del niño superdotado*. 69-75. Salamanca: Amarú.
- Torrance, P. (1977). Educación y capacidad creativa. USA. Prentice Hall.
- Torrance, P. (2008). Research review for the Torrance test of creative thinking figural and verbal forms A and B. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Tourón, J. (1998). La superdotación intelectual; Modelos, identificación y estrategias educativas. Navarra, España. Eunsa.
- Tourón, J., Tourón, M. & Silvero, M. (2004). Evaluación de la competencia verbal y matemática: el caso de los alumnos más capaces. Huelva, Attendis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Jomtien.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Salamanca.
- UNESCO. (1996). Informe reunión del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Ammán.
- UNESCO. (2000). Informe del Foro Mundial de Educación para Todos. Dakar.

- UNESCO. (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París. Recuperado en:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>>.
- Valadez, S. M., Betancourt, M. & Zavala, B. (2006). Alumnos Superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. México; Manual Moderno.
- Valadez, D., Meda, R. M. & Zambrano G. R. (2006). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas. *Revista de Educación y Desarrollo*. 5. 39- 45.
- Vásquez, D. (2013). La enseñanza de cuentos y su efecto en la creatividad gráfica en los niños. Proyecto de grado. Departamento de psicopedagogía. Licenciatura en pedagogía infantil. Pereira. Colombia.
- Verdugo A., (1992). El Cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición. Siglo Cero, 1994.
- Wechsler, D. (2005). Escala de inteligencia para niños IV. Versión estandarizada en México. México, D.F.; Manual Moderno.
- Winner, E. (1993). Giftedness in the visual arts and music. Séller, K. A, Ver. Traducida. Colombia, 2007.
- Zacatelco, F. (2005). *Modelos para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. Tesis de doctorado. UNAM. México.
- Zacatelco, F. & Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de investigación en psicología*. 1(01).41-53.
- 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 F., Chávez B. & González A. (2013). Análisis Psicométrico de una Escala de Nominación del Maestro para Identificar Aptitudes Sobresalientes: Resultados preliminares. XXXIV Congreso Interamericano de Psicología "Por La Integración De Las América, Brasilia, Brasil.

Zavala, M., (2004). La detección de alumnos CAS. Superdotados en las escuelas primarias Universidad Nacional Autónoma de Aguascalientes. México.

Apéndice

ACTIVIDAD 1

❖ SIN PALABRAS

OBJETIVO

- ✚ Presentación e integración de los alumnos

AREAS A DESARROLLAR

- ✚ Social
- ✚ Creativa

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Sorpresa"
- ✚ Cubre bocas
- ✚ Cronometro
- ✚ Premio (Dulces)

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "sorpresa" y se pide que mencionen lo que puede estar dentro.
- ✓ Se les explica que dentro de la caja "sorpresa" se encontrará el material para cada actividad y se solicita que elijan un nombre para la caja (actividad de integración).
- ✓ Se solicita que todos los alumnos mencionen su nombre frente a los demás.
- ✓ Se hacen equipos de tres alumnos al azar y de la caja se reparten los cubre bocas.
- ✓ Se solicita que se coloquen el cubre boca y el moderador da la instrucción de que no podrán hablar.
- ✓ Los tres alumnos deberán formarse alfabéticamente de a cuerdo a la segunda letra de su nombre (se tomará el tiempo que tarde cada equipo).
- ✓ Se forman nuevos equipos de cinco y se repite la dinámica.
- ✓ Los equipos que utilicen menos tiempo en formarse correctamente recibirán un premio.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 2

❖ ENCAJADOS

OBJETIVO

- ✚ Elegir un nombre para la caja “sorpresa”
- ✚ Decorar la caja con sus dibujos

AREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja “Sorpresa”
- ✚ Tarjetas blancas
- ✚ Crayones
- ✚ Premio (Dulces)

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja “sorpresa” y se pide que mencionen lo que puede estar dentro.
- ✓ El moderador explica que deberán ponerle nombre a la caja “sorpresa”.
- ✓ Se solicita que piensen en una característica única, creativa y original que pueda tener la caja.
- ✓ El moderador reparte las tarjetas entregándole una a cada alumno y explica que tendrán 10 min. para dibujar la característica que le den a la caja.
- ✓ Se forman equipos de dos alumnos.
- ✓ El moderador explica que entre los dos alumnos deben modificar sus dibujos de manera que al juntar sus tarjetas se forme uno solo, esta unión debe ser coherente, creativa y original; tendrán 7 min.
- ✓ Con los dibujos unidos se solicita que detrás de las tarjetas escriban el nombre que mejor le pueda quedar a la caja.
- ✓ Cada equipo mencionará el nombre que escribieron y el moderador tomará nota de cada uno para luego elegir por votación el nombre de la caja.
- ✓ Una vez que la caja tenga nombre, el moderador repartirá premios a cada alumno, los premios estarán dentro de la caja.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 3

❖ CON Y SIN HUMANOS

OBJETIVO

- ✚ Establecer las características del cuento mediante una historia.
- ✚ Representar en una serie de dibujos la historia

AREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "sorpresa"
- ✚ Historia sobre el futuro de la humanidad (con final trágico) dividida en tres partes (Inicio-Desarrollo- Final) escrita en cartulina.
- ✚ Hojas blancas
- ✚ Cartulinas
- ✚ Lápices de colores

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "sorpresa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos mencionaran lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pegan las tres partes de historia en el pizarrón (Inicio, Desarrollo y Fin).
- ✓ Se lee la historia frente al grupo y se aclaran los componentes de una historia.
- ✓ Se pide que escriban en 10 minutos una historia donde el final sea positivo.
- ✓ Se entregará a cada alumno media cartulina trazada en 10 cuadros y tendrán 15 minutos para dibujar escenas de su historia.
- ✓ Cada alumno leerá su historia frente al grupo mientras muestra sus dibujos y se analiza el desarrollo de la misma.
- ✓ Se dará una explicación de los componentes de una historieta en base a sus dibujos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 4

❖ VISITANTE EXTRAÑO

OBJETIVO

- ✚ Reafirmar componentes de la historieta, mediante la modificación del final
- ✚ Elaboración de tarjetas que representen la historia modificada

AREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja (en éste caso, las alumnas decidieron nombrarla “Rocksher washa washa”).
- ✚ Inicio de una historia sobre un visitante del espacio que llega a conquistar la Tierra escrita en cartulina, (Dos cartulinas, una de Desarrollo y otra de Final sin nada escrito).
- ✚ Hojas blancas
- ✚ Cartulinas
- ✚ Lápices de colores
- ✚ Tarjetas blancas

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja “sorpresa”, que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos mencionaran lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pegan las tres partes de historia en el pizarrón (Inicio, Desarrollo y Final).
- ✓ Se pide se sienten en forma de un círculo y se lee el inicio de la historia frente al grupo.
- ✓ Se menciona que ellos tienen que ir a recibir al visitante espacial, pero solamente podrán llevar tres cosas que comiencen con:
 - La primer letra de su nombre
 - La ultima letra de su nombre
 - La ultima letra del nombre del compañero que tengan a la derecha
- ✓ Se pide que escriban en 15 minutos el desarrollo y final de la historia justificando el por qué llevan esas tres cosas.
- ✓ Se entregará a cada alumno 15 tarjetas y tendrán 15 minutos para dibujar escenas de su historia.
- ✓ Cada alumno leerá su historia frente al grupo mientras muestra sus tarjetas.

.CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 5

❖ HISTORIA DRAMÁTICA

OBJETIVO

- ✚ Elaborar una historia con características exageradas y dramáticas
- ✚ Representar a manera de actuación y caracterización la historia dramática

AREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Historia creada por los alumnos en la actividad 4
- ✚ Hojas blancas
- ✚ Lápices de colores

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos mencionaran lo que puede haber dentro.
- ✓ Se forman dos equipos y se solicita se sienten en forma de un círculo.
- ✓ Se utilizan dos historias escritas por los alumnos en la actividad 4, repartiendo una a cada equipo, del mismo modo que dos hojas y tres lápices.
- ✓ Se solicita que entre los integrantes del equipo modifiquen los detalles de la historia de manera exagerada y dramática, para lo cual tendrán 10 min.
- ✓ Se indica que deben nombrar un orador por cada equipo y que los demás integrantes deberán actuar dicha historia, para lo cual podrán ensayar durante 10 min.
- ✓ Una vez que hayan ensayado, se solicita que cada equipo haga una dramatización de la historia frente al grupo mientras que el orador lee la historia.
- ✓ Al final, se comenta qué equipo realizó la mejor actuación o dramatización de la historia y cómo se organizó cada equipo.
- ✓ Se solicita a los alumnos que para la siguiente sesión deberán llevar una noticia impresa que les haya llamado la atención.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 6

❖ ¿CONCLUSIÓN?

OBJETIVO

- ✚ Reflexionar sobre la interpretación de los hechos sin conocer detalles
- ✚ Representar en una serie de dibujos la historia con detalles aportados por cada equipo

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Historia sin detalles
- ✚ Lápices
- ✚ Noticia impresa de cada alumno
- ✚ Hojas blancas
- ✚ Lápices de colores

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos mencionaran lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pide que cada alumno lea la noticia que haya llevado y se comenta los detalles más importantes de la información.
- ✓ El moderador leerá una noticia (modificada previamente de forma que falte información o ésta sea incompleta en algunos detalles) frete al grupo y pide que pongan mucha atención pues luego deberán contestar algunas preguntas.
- ✓ Se forman equipos de dos alumnos, se entrega dos hojas blancas y un lápiz a cada pareja.
- ✓ El moderador formulará preguntas sobre la noticia modificada y cada equipo deberá contestar con Verdadero o Falso, aparte de justificar el porque de su respuesta, al tiempo que escribe cada equipo la información faltante.
- ✓ Al final se elabora un cartel que muestre los detalles que consideren faltantes en las noticias de cada equipo, se comenta la actividad y la manera de cómo se puede llegar a una conclusión errónea si no se cuenta con la información necesaria.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 7

❖ HOMÚNCULOS

OBJETIVO

- ✚ Elaborar un personaje que será el protagonista en las historias de cada alumno
- ✚ Escribir las características generales de los personajes

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica
- ✚ Comunicación verbal y escrita

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Hojas y lápices de colores
- ✚ Calcetines de colores
- ✚ Plumones
- ✚ Tijeras y Pegamento
- ✚ Calcomanías
- ✚ Limpiapipas
- ✚ Estambre
- ✚ Ojos adheribles
- ✚ Brillantina

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos mencionaran lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pide que cada alumno piense en un personaje original.
- ✓ El moderador entregará a cada alumno un calcetín.
- ✓ Los alumnos deberán crear en 30 min la cabeza del personaje que hayan inventado con los materiales dentro de la Rocksher washa washa.
- ✓ Se entrega una tarjeta a cada alumno donde escribirán las características del personaje.
- ✓ Cada alumno mostrará al grupo su personaje y leerá sus características.
- ✓ Al final se comentará la actividad y la manera en como ese personaje podría vivir en la actualidad.
- ✓ (los personajes deberán ser cuidados por el moderador ya que se utilizarán en las próximas sesiones)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 8

❖ HISTORIATIZADOS

OBJETIVO

- ✚ Crear una historia donde el personaje de cada alumno sea el protagonista
- ✚ Representar la historia creada mediante el personaje

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica
- ✚ Comunicación verbal y escrita

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Tarjetas con palabras clave de lugares (Escuela, hogar, museo, campo, ciudad, hospital, parque)
- ✚ Hojas de colores
- ✚ Lápices

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos mencionaran lo que puede haber dentro.
- ✓ El moderador entregará a cada alumno su personaje creado en la sesión anterior al igual que una tarjeta con palabra clave, posteriormente, se solicitará que escriban una historia en la que se considere el lugar que se menciona en la tarjeta y el personaje creado en la sesión anterior.
- ✓ El moderador les entregará una hoja a cada uno y les pedirá que recuerden las actividades anteriores para que la historia sea lo más completa posible. Tendrán 20 minutos para desarrollarla.
- ✓ Una vez terminadas las historias, el moderador dará la instrucción de que cada alumno lea su historia frente al grupo utilizando a su personaje para contar la historia y al final de cada una los otros personajes cuestionarán al personaje en esa historia.
- ✓ Al final se comentará la actividad y la tendencia conductual de los personajes creados por el grupo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 9

❖ MUNDOS PARALELOS

OBJETIVO

- ✚ Crear dos planetas, de los cuales uno es donde vive el alumno y otro donde vive el títere; en los cuales escribirán lo que compone cada mundo.

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica
- ✚ Comunicación verbal y escrita
- ✚ Expresión de emociones

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Hojas blancas
- ✚ Hojas negras divididas en dos partes
- ✚ Estrellas engomadas
- ✚ Tijeras y Pegamento
- ✚ Lápices de colores y Plumones
- ✚ Brillantina

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos deben comentar que puede haber dentro.
- ✓ Se pide a los alumnos que expliquen sobre lo que para las personas puede ser más importante en éste mundo. p,j. la familia, los amigos, los valores etc.
- ✓ Se pide que piensen en lo que para ellos compone su mundo y también lo que puede componer el mundo de su títere, así como el nombre que puede tener cada uno.
- ✓ El moderador indicará que en el interior de la caja Rocksher washa washa encontraran los materiales para que en una hoja negra cada alumno elabore dos planetas (uno del alumno y uno del títere) los cuales deben ser creativos y originales. para lo cual tendrán 30 min.
- ✓ También se solicita que asignen un nombre a cada planeta y dentro escriban que compone a cada uno (del alumno y del títere)
- ✓ Una vez terminados los planetas, el moderador solicitará que con su títere cada alumno explique su mundo.
- ✓ Al final se debaten los componentes más frecuentes que aparecieron en los planetas de cada títere.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 10

❖ EL JUICIO

OBJETIVO

- ✚ Debatir un conflicto mediante un juicio y dar solución en donde las dos partes queden conformes.
- ✚ Elaborar propuestas de solución al problema y representar la mejor solución en un cartel

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad verbal y escrita
- ✚ Expresión de ideas y Comunicación oral
- ✚ Capacidad de atención y análisis

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Hojas blancas, Lápices, Colores y Plumones
- ✚ Pelucas y Gises de colores
- ✚ Cartulina negra (recortada a la mitad)
- ✚ Video (Caso 4) tomado de:

http://recursos.encicloabierta.org/telesecundaria/2t1s/2_segundo/2_FormacionCivica/2fc_b01_t01_s01_interactivo/index.html

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos comentarán lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pide a los alumnos que comenten algunos conflictos que hayan tenido y la manera en cómo los solucionaron.
- ✓ Se divide al grupo en dos equipos y se solicita que nombren a un secretario, un orador(es), un dibujante y un juez.
- ✓ Las funciones de cada uno son:
 - Secretario: Anotará los mejores argumentos del equipo.
 - Orador: será el integrante del equipo que tenga la palabra, eventualmente todos deben ser oradores.
 - Dibujante: realizará un dibujo en la cartulina negra usando gises de colores que represente la solución planteada por el equipo.
 - Juez: Será quien exprese la postura final de cada equipo.
- ✓ Posteriormente, se presenta el video y se asigna a un equipo para defender la postura del Director y al otro la postura del Maestro Sánchez.
- ✓ Se reparten hojas y lápices a los alumnos y tendrán 10 min. para organizarse e iniciar el debate entre los equipos, también se entregan pelucas para que se caractericen, el debate tendrá una duración de 20 min.
- ✓ Usando el dibujo, cada juez explicará una solución donde las dos partes queden conformes.
- ✓ Al final se comenta la actividad y cómo cada equipo se organizó para asignar los roles y para argumentar en defensa de cada postura.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 11

❖ VOCEADORES

OBJETIVO

- ✚ Escribir una noticia donde los personajes sean los involucrados.
- ✚ Elaborar un cartel con estilo de diario y presentarla como voceador de periódico

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica
- ✚ Comunicación verbal y escrita

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Hojas blancas
- ✚ Lápices
- ✚ Colores
- ✚ Plumones

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos comentarán lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pide a los alumnos comenten algunas noticias que hayan leído en un periódico que les haya resultado un tanto disparatada.
- ✓ Se solicita que formen parejas.
- ✓ Se les entrega una hoja y se les pide elaborar una pirámide de palabras de cinco niveles.
- ✓ La pirámide inicia con una palabra de dos letras en la parte superior, en el siguiente renglón escribirán una palabra de tres letras, en el siguiente una de cuatro letras, en el siguiente una de cinco y en siguiente una de seis. Tendrán 5 min.
- ✓ Después se les entrega otra hoja y el moderador solicita que escriban y dibujen una noticia muy disparatada (con frases chistosas o divertidas) donde utilicen las palabras que formaron en la pirámide y que sus títeres (act. 7) sean los protagonistas de la noticia. Tendrán 25min.
- ✓ Después cada pareja voceará su noticia frente al grupo y la leerá.
- ✓ Al final se comenta la actividad y cómo cada equipo se organizó para elaborar la pirámide y para desarrollar su noticia.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 12

❖ HISTORIA SIN FIN

OBJETIVO

- ✚ Elaborar el inicio y desarrollo de una historia detallada que narre un conflicto
- ✚ Elaborar un cartel que represente la historia creada

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica
- ✚ Comunicación verbal y escrita
- ✚ Organización y Trabajo en equipo
- ✚ Capacidad de análisis

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Hojas blancas, Lápices, Colores y Plumones
- ✚ Pinceles
- ✚ Cartulinas blancas
- ✚ Pintura acrílica de diferentes colores
- ✚ Dos godetes
- ✚ Tijeras

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos comentarán lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pide a los alumnos recuerden y comenten las partes que componen una historia.
- ✓ Se solicita que formen dos equipos.
- ✓ Se les entregan dos cartulinas y hojas blancas y se les pide piensen el inicio y desarrollo de una historia donde participen todos los títeres del equipo y se presente un conflicto difícil de resolver.
- ✓ Se les pide que en las hojas escriban el inicio y desarrollo de la historia y que utilicen los materiales para que pinten en la cartulina un dibujo que muestre el inicio y en otra el desarrollo, para lo cual tienen 30 min.
- ✓ Después el moderador pide que pase cada equipo a leer su historia mientras muestran sus pinturas al grupo.
- ✓ Al final se comenta la actividad y cómo cada equipo se organizó para elaborar su historia y hacer su pintura.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 13

❖ HISTORIA SIN FIN 2

OBJETIVO

- ✚ Elaborar el final de la historia creada en la act. 12
- ✚ Elaborar un escenario para presentar su historia completa mediante sus títeres.

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita y gráfica
- ✚ Comunicación verbal y escrita
- ✚ Organización y Trabajo en equipo

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Hojas blancas y de colores
- ✚ Lápices, Colores, Plumones, Pinceles y Cartulinas blancas
- ✚ Pintura acrílica de diferentes colores y Dos godetes
- ✚ Papel ilustración, Pegamento y Tijeras
- ✚ Tela color rojo e Hilo cáñamo
- ✚ Base para escenario de títeres hecha con papel ilustración

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos comentarán lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pide se agrupen de acuerdo a su equipo en la act. anterior y recuerden las partes que componen su historia creada.
- ✓ El moderador entrega las respectivas historias a cada equipo y pide que piensen el mejor final que pueda tener su historia.
- ✓ Se les entregan una cartulina y hojas blancas, se les pide escriban el final de su historia y utilicen los materiales para pintar en la cartulina dicho final, para lo cual tienen 15 min.
- ✓ Después el moderador pide que pase cada equipo a leer su final de la historia mientras muestran su pintura al grupo.
- ✓ Al final se comenta la actividad entre el grupo y el moderador explica que esas historias deben ser presentadas en teatro, pero en un teatro de títeres.
- ✓ Se entrega a cada equipo una base de escenario y se pide que utilicen los materiales para elaborar un pequeño teatro para que sus títeres presenten su historia. El escenario debe ser lo más elaborado y creativo posible. El tiempo es de 25min. (el moderador puede aportar ideas en el desarrollo del escenario).
- ✓ El moderador se encargará de fotocopiar las historias de cada equipo para que al final cada alumno tenga una historia. Al final se pide que estudien y preparen su presentación para la siguiente actividad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 14

❖ PAPELITOS

OBJETIVO

- ✚ Elaborar una historia detallada que narre un conflicto real.
- ✚ Crear escenografía que sirva para presentar la historia de cada alumno

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita, gráfica y plástica
- ✚ Comunicación verbal y escrita

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Hojas blancas y de colores
- ✚ Lápices, Colores y Plumones
- ✚ Pegamento, Tijeras, Palitos de bandera y Cartulinas blancas
- ✚ Personajes clave (Chapulín, pájaro, mariposa, pez, conejo, rana y elefante) e Instructivo de papiroflexia para los personajes.

***Personajes clave tomados de: Origami, fácil y divertido. Elvia Izquierdo. Ed. Trillas, México D.F. 2007.*

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos comentarán lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pide a los alumnos recuerden y comenten las partes que componen una historia.
- ✓ Se les entregan hojas blancas y lápices pidiéndoles que escriban una historia realista donde los personajes principales sean ellos y su títere, además de un personaje secundario. 15 min.
- ✓ Se entrega a cada alumno un papel con el personaje clave al azar.
- ✓ Después se entrega el instructivo correspondiente al personaje clave y se pide que lo desarrollen de acuerdo a su historia.
- ✓ Se pide que coloquen un palito de bandera a cada personaje de manera que se pueda manipular más fácilmente. 10 min.
- ✓ Se pide que piensen en la escenografía de fondo necesaria para representar su historia, se entrega una cartulina a cada alumno para que la desarrolle. 15 min.
- ✓ Al final se comenta la actividad y se pide piensen en la mejor manera de representar su historia usando los personajes y su fondo de escenografía, de manera que la siguiente actividad podrán llevar los materiales que consideren necesarios. Quien haga la mejor representación ganará un premio.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez

ACTIVIDAD 15

❖ PAPELITOS PARLANTES

OBJETIVO

- ✚ Representar una historia detallada que narre un conflicto real.
- ✚ Montar la escenografía necesaria para la presentación.

ÁREAS A DESARROLLAR

- ✚ Creatividad escrita, gráfica y plástica
- ✚ Comunicación verbal y escrita

TIEMPO: 60 Minutos

MATERIAL

- ✚ Caja "Rocksher washa washa"
- ✚ Hojas blancas y de colores
- ✚ Lápices
- ✚ Colores
- ✚ Plumones
- ✚ Pegamento
- ✚ Tijeras
- ✚ Premio (dulce especial y un libro)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se muestra la caja "Rocksher washa washa", que contiene los materiales para esta actividad, los alumnos comentarán lo que puede haber dentro.
- ✓ Se pide a los alumnos preparen su presentación con los materiales que hayan llevado y los materiales disponibles. 10 min.
- ✓ Cada alumno presenta frente al grupo su historia.
- ✓ Al final se comenta la actividad y se pide decidan cual fue la ganadora y por qué.
- ✓ Dado que ésta es la última actividad, se comentan todas las actividades pasadas: las que les hayan resultado más divertidas, aburridas, etc.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CREATIVIDAD VERBAL

- ✚ Fluidez
- ✚ Flexibilidad
- ✚ Originalidad
- ✚ Elaboración

CREATIVIDAD GRÁFICA

- ✚ Elaboración
- ✚ Originalidad
- ✚ Fluidez