



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN
ESTUDIANTES CON APTITUD SOBRESALIENTE DURANTE EL CONFINAMIENTO
POR COVID-19.**

TESIS

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

**PRESENTA:
KARINA MARTÍNEZ MEDINA**

TUTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

REVISORA: DRA. LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

TUTORA EXTERNA: DRA. GABRIELA ORDAZ VILLEGAS

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

JURADO A: DRA. MA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

Facultad de Psicología, UNAM

JURADO B: MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2023



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

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, por ser mi segundo hogar y darme la oportunidad de seguirme preparando.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini por su guía, enseñanzas durante mi formación profesional, por sus valiosas contribuciones para la elaboración de este proyecto y por transmitirme el amor y dedicación al trabajar.

A la Dra. Laura María Martínez Basurto, por compartir conmigo sus conocimientos y orientarme siempre de una manera cálida y amorosa para realizar las actividades prácticas.

A la Dra. Gabriela Ordaz Villegas, por motivarme y encaminarme al hermoso mundo de la educación especial.

A los miembros de mi comité: la Dra. Ma. Estela Jiménez Hernández y la Mtra. Aurora González Granados, por sus valiosas observaciones en la conclusión de este estudio.

A mis profesores del posgrado, por el conocimiento transmitido durante mi formación profesional.

A mis compañeros de la maestría, por su apoyo durante todo el proceso y hacer esta experiencia más agradable.

A la comunidad educativa de la escuela primaria donde se realizó este proyecto, con especial cariño a los alumnos y padres que formaron parte.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el financiamiento de los estudios durante el de posgrado y al programa de Apoyo a proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), que a través del proyecto IN307419 “Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos de primer ciclo de primaria con requerimientos de educación especial y su relación con los factores de riesgo personales, escolares y familiares” me otorgó la beca para la obtención de grado.

DEDICATORIAS

A mis padres por su apoyo en todo momento. Con cariño a mi madre, por motivarme en seguir creciendo, por su amor incondicional y estar siempre conmigo. Eres mi inspiración cada día.

A mi familia, por sus enseñanzas, cariño y acompañamiento durante cada etapa importante en mi vida.

A mis amigos que han formado parte de mi crecimiento en cada momento, por brindarme su apoyo y consejos.

A todos los que han estado conmigo, ¡GRACIAS!

Contenido

Resumen.....	VIII
Abstract.....	IX
Introducción.....	X
Aptitudes sobresalientes	1
Antecedentes en México.....	1
Definición	3
Modelos teóricos.....	4
Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia en Educación Especial.....	12
Factores de riesgo y protección.....	16
Procedimientos de identificación.....	17
Modelos de atención para los niños con aptitudes sobresalientes.....	20
Pensamiento crítico.....	21
MÉTODO	26
Planteamiento del problema.....	26
Objetivo general.....	27
Características del estudio.....	27
Contexto.....	28
Consideraciones éticas del estudio.....	28
Fase 1. Evaluación	29
Etapa A- Evaluación exploratoria.....	29
Objetivo	29
Escenario.....	29
Participantes.....	29
Herramientas.....	30
Procedimiento	31
Resultados.....	33
Discusión	39
Etapa B- Evaluación diagnóstica	40
Objetivo	40
Escenario.....	40
Participantes.....	40
Herramientas.....	40
Resultados.....	43
Fase 2 Intervención.....	51
Objetivo	51
Escenario.....	51

Participantes.....	51
Los Detectives del Conocimiento: Programa de estimulación del pensamiento crítico para niños con aptitudes sobresalientes.....	51
Descripción del programa.....	53
Resultados.....	56
Fase 3. Evaluación final del perfil cognitivo de los alumnos con aptitudes sobresalientes y validación social del programa de intervención.	64
Objetivo	64
Etapa A. Desempeño cognitivo de los niños.....	65
Objetivo	65
Participantes.....	65
Herramientas.....	65
Procedimiento.....	65
Resultados.....	67
Etapa B. Validación social del programa de intervención.	68
Objetivo	68
Participantes.....	68
Herramientas.....	68
Procedimiento.....	70
Resultados.....	71
Discusión	75
Conclusiones.....	80
Referencias.....	833
Apéndices.....	91

Tablas

Tabla 1. Población atendida de alumnos con aptitudes sobresalientes	2
Tabla 2. Participantes en la evaluación exploratoria.....	30
Tabla 3. Estadística descriptiva obtenida de los Índices del WISC de los grupos de primero y segundo grado	34
Tabla 4. Comentarios y observaciones de padres y maestros respecto a los estudiantes detectados con NEE del grupo de 1°	35
Tabla 5. Comentarios y observaciones de maestros y padres de estudiantes detectados con NEE del grupo de 2°	37
Tabla 6. Promedio obtenido por grado en los índices de la prueba WISC-IV	43
Tabla 7. Promedio obtenido por cada estudiante con aptitud sobresaliente de ambos grados	44
Tabla 8. Descriptivos del Índice de Creatividad (IC) de los estudiantes con aptitud sobresaliente.....	45
Tabla 9. Puntuaciones promedio de la motivación escolar de ambos grados	46
Tabla 10. Aspectos familiares de los estudiantes.....	48
Tabla 11. Organización de las sesiones del bloque 1: Pensamiento literal	52
Tabla 12. Organización de las sesiones del bloque 2: Pensamiento inferencial	52
Tabla 13. Desempeño de los estudiantes en las habilidades del bloque 1.....	56
Tabla 14. Desempeño de los estudiantes en las habilidades del bloque 2.....	61
Tabla 15. Evaluación inicial y final de cada alumno de la prueba WISC-IV	67
Tabla 16. Ejemplo de las modificaciones realizadas durante el confinamiento al instrumento de validación social para padres.	70
Tabla 17. Comentarios de la validación social de los alumnos.....	74

Figuras

Figura 1. Modelos de los tres anillos de Renzulli.....	8
Figura 2. Modelo de Interdependencia Trádica de Mönks.....	11
Figura 3. Sistemas del Modelo ecosistémico.	13
Figura 4. Puntuaciones del CIT del grupo de 1°.	34
Figura 5. Puntuaciones del CIT del grupo de 2°.....	34
Figura 6. Alumnos de primer año identificados con NEE.	38
Figura 7. Alumnos de segundo a identificados con NEE.....	38
Figura 8. Rúbrica de evaluación.	56
Figura 9. Ejemplo de actividad en observar puntuación 4.	57
Figura 10. Ejemplo de habilidad de observar con puntuación de 2.	57
Figura 11. Ejemplo de habilidad de discriminar con puntuación 4.....	57
Figura 12. Ejemplo de habilidad de discriminar con puntuación 2.....	57
Figura 13. Ejemplo de habilidad de nombrar con puntuación 4.	58
Figura 14. Ejemplos de la habilidad de emparejar con puntuación 4.	58
Figura 15. Ejemplo de actividad en identificación de detalles con puntuación 4.	59
Figura 16 . Ejemplo de habilidad de secuenciar con puntuación 4.	60
Figura 17. Ejemplo de actividad en interferir con puntuación 4.	61
Figura 18. Ejemplo de actividad en interferir con puntuación 2.	61
Figura 19. Ejemplo de actividad en comparar con puntuación de excelente.....	62
Figura 20. Ejemplo de actividad en comparar con puntuación suficiente.	62
Figura 21. Ejemplo de actividad en categorizar con desempeño excelente	62
Figura 22. Ejemplo de actividad en categorizar con desempeño bueno.....	62
Figura 23. Ejemplo de actividad de describir con desempeño excelente.	63
Figura 24. Ejemplo de actividad de causa-efecto con desempeño excelente.	63
Figura 25. Ejemplo de actividad de causa-efecto con desempeño bueno.....	63
Figura 26. Ejemplo de actividad en generalizar con excelente desempeño.	64
Figura 27. Ejemplo de actividad en generalizar con desempeño bueno.	64
Figura 28. Resultado de la dimensión de aceptabilidad del cuestionario de validación social para padres.	71
Figura 29. Resultado de la dimensión de relevancia social del cuestionario de validación social para padres.	72
Figura 30. Resultado de la dimensión de significancia educativa del cuestionario de validación social para padres.	73

Resumen

En todos los niveles educativos se encuentran estudiantes con una capacidad superior al promedio en una o varias áreas del quehacer humano, a los que se les ha denominado “sobresalientes” (Friend y Bursuck, 1999). Su temprana identificación propicia que ellos puedan estar en un entorno educativo adecuado a sus potencialidades, además de brindar la posibilidad de proveer a los padres, profesores y profesionales de la educación especial, una guía que les permitirá desarrollar el potencial de estos estudiantes, de lo contrario podrá existir el riesgo de que éste se pierda (Benito, 2009; Acle, 2012a). El objetivo del presente estudio fue validar un programa de intervención virtual dirigido promover las habilidades del pensamiento crítico en niños del primer ciclo de primaria con aptitudes sobresalientes. Se realizó un estudio mixto, mediante un diseño no experimental transversal, organizado en tres fases: 1) evaluación inicial, 2) diseño e instrumentación de un programa intervención virtual, 3) evaluación final y validación social del programa. Participaron 12 alumnos ($M_{edad} = 7.23$ años; $SD = .549$) con sus tutores y profesores a cargo. Los logros obtenidos muestran que los estudiantes desarrollaron habilidades como la observación, identificación de detalles, clasificación, secuenciación, memorización, solución de problemas. El fortalecimiento de estas habilidades se reflejó en los resultados de la evaluación final respecto a los índices de razonamiento perceptual y memoria de trabajo. En la validación social de los distintos elementos del programa virtual tanto padres como niños los validaron de forma positiva. Finalmente, se resalta la importancia de la instrumentación de este programa de intervención virtual como un factor de protección para los estudiantes con aptitudes sobresalientes en una situación de riesgo social, como lo fue el confinamiento por la pandemia COVID-19.

Palabras clave: *aptitudes sobresalientes, pensamiento crítico, intervención virtual, validación social.*

Abstract

At all educational levels there are students with above ability in one or more areas of human endeavor, who have been called "gifted" (Friend y Bursuck, 1999). Their early identification encourages them to be in an educational environment appropriate to their potential, in addition to providing the possibility of providing parents, teachers and special education professionals with a guide that will allow them to develop the high potential of these students, otherwise there may be a risk that it will be lost (Benito, 2009; Acle, 2012a). The objective of this study was to validate a virtual intervention program aimed at promoting critical thinking skills in children in the first cycle of elementary school with outstanding abilities. A mixed study was carried out using a cross-sectional non-experimental design organized in three phases: 1) initial evaluation, 2) design and implementation of a virtual intervention program, 3) final evaluation and social validation of the program. Twelve students participated ($M_{age} = 7.23$ years; $SD = .549$), with their tutors and teachers in charge. The achievements obtained show that the students developed skills such as observation, identification of details, classification, sequencing, memorization, and problem solving. The strengthening of these skills was reflected in the findings of the final evaluation regarding the indices of perceptual reasoning and working memory. In the social validation of the different elements of the virtual program, both parents and children validated them positively. Finally, the importance of implementing this virtual program is highlighted as a protective factor for students with outstanding skills in a situation of social risk, such as it was the confinement due to the COVID-19 pandemic.

Keywords: outstanding skills, critical thinking, virtual intervention, social validation.

Introducción

A lo largo de la historia el concepto de aptitudes sobresalientes se ha ido ampliando, de acuerdo con los diferentes momentos históricos se han empleado diferentes términos, tales como, precoz, genio, creativo, prodigo, talentoso sobre-dotado y aptitudes sobresalientes; este mismo concepto ha sido abordado desde diversas disciplinas (Tapia, 2011; Covarrubias 2018). Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México definió las aptitudes sobresalientes como el conjunto de características que permiten que los alumnos puedan destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano, es decir que sus aptitudes pueden ser expresadas en las artes, relaciones sociales, deportes, entre otras (Valadez, Betancourt y Zavala, 2012).

Estos alumnos requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades individuales, para alcanzar un mayor progreso y con ello evitar la pérdida de su potencial (Toledo, 2010). Una forma de promover el desarrollo de su potencial es a través de la estimulación de habilidades básicas del pensamiento que conduzcan a favorecer el pensamiento crítico, además de que es una habilidad que con frecuencia se piensa que ellos no requieren de apoyo para desarrollarlo (Priestley, 2017).

Es por ello que este estudio tuvo como objetivo validar un programa de intervención virtual dirigido promover las habilidades del pensamiento crítico en niños del primer ciclo de primaria con aptitudes sobresalientes. Por lo que fue importante realizar una revisión teórica, posteriormente se planteó el desarrollo de la parte metodológica y el análisis de los resultados obtenidos. A continuación, se describe el contenido de los apartados que conforman este texto.

En el primero se aborda el concepto de aptitudes sobresalientes, así como los diferentes modelos que las han conceptualizado lo largo de la historia, y como han sido planteadas en México. Se exponen los procesos de evaluación e identificación del potencial sobresaliente y los factores de riesgo y protección a nivel individual, familiar, escolar y social. Por último en este apartado se describe brevemente los niveles que conforman el procesamiento de la información.

En el segundo apartado se presenta el método, en éste se especifican los objetivos, diseño y tipo de estudio empleados en el desarrollo del estudio, además se realiza la descripción de los

participantes y herramientas empleadas. Así como los resultados obtenidos en cada fase: 1) la evaluación inicial, realizada con la finalidad de identificar a los estudiantes con aptitudes sobresalientes; 2) el diseño e instrumentación de un programa intervención virtual, en esta fase se instrumentó el programa “*Detectives del conocimiento*”, durante el confinamiento por COVID-19, para estimular las habilidades que conforman el pensamiento crítico; y, 3) la evaluación final y validación social del programa, en esta parte se realizó una evaluación virtual de las habilidades cognitivas de los estudiantes que participaron en el programa, además de valoración realizada por los padres y estudiantes del mismo.

Finalmente, en la discusión se contrastan los resultados obtenidos con la evidencia empírica descrita previamente; así mismo se plantean las ventajas y limitaciones encontradas en este estudio.

Aptitudes sobresalientes

Antecedentes en México

Desde tiempos muy antiguos las diferentes culturas y países, ha intentado educar a los niños y jóvenes que presentan aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, y nuestro país no es la excepción. Sin embargo, en México fue hasta la de década de los 80's que surgió el interés por los alumnos que mostraban habilidades sobresalientes, bajo la iniciativa de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) (Puga, 2004). Poco después en 1985, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició el programa denominado Capacidad y Aptitud Sobresaliente (CAS), en el cual se promovía la identificación y estimulación de la capacidad de forma aislada, esta iniciativa marcó a México como el primer país de América Latina en desarrollar un programa de esta naturaleza en escuelas públicas (Sáenz, 2001).

En 1991 se inicia la aplicación de un programa de intervención para niños con aptitudes sobresalientes como proyecto de la SEP, sugirió que se instrumentara en todas las entidades del país, sin embargo, por diversas razones como la falta de interés de cada estado, esto no se logró; por lo que el programa desapareció y en consecuencia la atención a los niños sobresalientes. Posteriormente en 1993 la Ley General de Educación menciona en su artículo 41 que la educación especial estará destinada a alumnos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes y que procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones (SEP, 2006).

Debido a la reorientación de los servicios de educación especial el tema de la atención a los estudiantes sobresalientes quedó olvidado por un periodo, fue retomado casi diez años después, cuando la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a través del Programa Nacional de Educación, planteó un proyecto de investigación e innovación denominado: "Una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes", el objetivo de este fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa que considerara las características de los alumnos con aptitudes sobresalientes, así como las del contexto escolar para favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Como resultado se elaboró una propuesta de intervención educativa para los alumnos sobresalientes y una propuesta de actualización para docentes que se implementan a nivel nacional a partir del 2007 (SEP, 2006).

Sin embargo, esta propuesta tuvo repercusiones en la identificación y atención de los alumnos sobresalientes, en el informe de la SEP (2011) se indicó que del año 1997 a 2009 hubo una reducción en la atención del 69.5%, al pasar de más de 9 mil a 2 mil niños. Datos más recientes a partir del ciclo escolar 2017 al 2020 muestran un decremento progresivo en la población atendida (Tabla 1). Estos datos remarcan la importancia de realizar mayor esfuerzo en la detección y atención de alumnos con aptitudes sobresalientes, de lo contrario como menciona Almazán (2014), existe el riesgo de que pierdan sus capacidades por falta de atención.

Tabla 1.

Población atendida de alumnos con aptitudes sobresalientes

Ciclo escolar	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Alumnos atendidos	26,138	22,163	20,690

Nota: Elaboración propia- Fuente SEP, (2020).

Por su parte, en 2008 el Gobierno de la Ciudad de México, a través del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de la Ciudad de México puso en operación el “Programa de Niñas y Niños Talento”, con el objetivo general de asegurar que todos los niños sobresalientes que tuvieran entre 6 y 15 años que estudiaran en escuelas públicas de la Ciudad de México, tuvieran acceso a una formación integral a través del desarrollo o perfeccionamiento de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y deportivas. El objetivo específico del programa era implementar un sistema de estímulos para los niños y jóvenes que contaran con un promedio de 9.0 de calificación en adelante, mediante la impartición de cursos extraescolares en un marco de reconocimiento a su esfuerzo y dedicación, se les otorgaba además, un estímulo económico como apoyo a las familias de los niños beneficiados (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de la Ciudad de México, 2020).

No obstante, Ordaz (2013) al llevar a cabo un análisis del método de inclusión que utilizaba el “Programa de Niñas y Niños Talento”, mencionó que éste no consideraba los lineamientos establecidos por la SEP, ni los de la literatura del tema para determinar si un alumno era o no sobresaliente algún niño; otro aspecto importante era que consideraba la

calificación escolar como criterio para la selección, lo cual no constituía una medición objetiva, ni tampoco estaba relacionada con el nivel Coeficiente Intelectual (CI) esperado para estos alumnos, lo que significaba que muchos menores con aptitudes sobresalientes se quedaban fuera del programa, debido a que éstos podían llegar a tener un bajo rendimiento escolar que no se veía necesariamente reflejado en sus calificaciones.

A pesar del trabajo que se ha ido realizando, en México aún queda camino por recorrer para lograr una adecuada y temprana identificación de los alumnos sobresalientes en todos los niveles educativos, para con ello poder intervenir de manera oportuna, de lo contrario podrían estar en riesgo del fracaso escolar y del estancamiento de sus habilidades (Benito, 2009; Moska, 2004); a diferencia de cuando son bien orientados, su rendimiento es muy alto, debido a que se respeta y estimula su curiosidad, se les motiva a descubrir, asimilar y organizar (Toledo, 2010).

Toledo (2010), mencionó la importancia de que en México se impulse más el desarrollo de las capacidades sobresalientes en todos los campos de la actividad humana para alcanzar un mayor progreso y evitar “la fuga de cerebros” al perder el potencial de algunos individuos. Además, resaltó lo relevante que es abordar la atención, conocer sus características y promover su desarrollo de los estudiantes con aptitudes sobresalientes de las zonas rurales y marginadas, debido a que la carencia de recursos económicos y académicos provoca que sus habilidades no se favorezcan.

Conocer la conceptualización de los niños sobresalientes ayudará a disminuir los errores de los programas anteriores en los que sólo se toma en cuenta a una pequeña parte de la población, principalmente a los que presentan habilidades académicas.

Definición

De acuerdo con el momento sociocultural se han empleado diferentes términos, tales como, precoz, genio, creativo, prodigo, talentoso sobre-dotado y aptitudes sobresalientes (Tapia, 2011). Covarrubias (2018) menciona que el concepto de aptitudes sobresalientes se ha tratado de clarificar a lo largo de la historia, describiéndolo como un potencial sobresaliente, esto bajo el rubro de los diferentes modelos y conceptos que existen, cada uno toma en consideración la

aportación de la disciplina de la que se aborda (psicología, pedagogía, filosofía, antropología, etc.).

Gargiulo (2021) considera que esta categoría hace referencia a las personas quienes poseen habilidades y talentos que pueden ser demostrados, o tener el potencial para ser desarrollado en altos niveles de excepcionalidad. En México la SEP (2022) define las aptitudes sobresalientes como el conjunto de características que permiten que los alumnos puedan destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico–tecnológico, humanístico–social, artístico y/o de acción motriz.

De esta definición se desprende que estos alumnos cuentan con la facilidad para adquirir y desarrollar competencias en uno o varios campos del quehacer humano y que, sus aptitudes no siempre están vinculadas con los contenidos escolares, sino que además pueden ser expresadas en las artes, relaciones sociales, deportes, entre otras (Valadez, Betancourt y Zavala, 2012). Estos alumnos requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades individuales, por ello, la atención a los estudiantes sobresalientes constituye una de las áreas de interés de la educación especial (Toledo, 2010).

Modelos teóricos

En su abordaje han existido diversas propuestas de teorías y modelos explicativos considerados para la identificación de la población sobresaliente; Mason y Mönks (1993 citado en Valdez, González, Cambrón y Sánchez, 2008) los clasificaron de acuerdo a sus características predominantes en cuatro grandes grupos de modelos: modelos orientados a las capacidades, modelos basados en el rendimiento, modelos cognitivos y modelos socioculturales.

Modelos orientados a las capacidades

Históricamente los modelos orientados en las capacidades han sido considerados como los primeros intentos por definir las características del pensamiento excepcional, se destaca principalmente la capacidad intelectual del individuo, debido a que se consideraba a la inteligencia como un factor determinado genéticamente y relativamente estable en el tiempo.

Estos modelos se han apoyado en la evaluación psicométrica de la inteligencia a través de distintos tipos de pruebas (inteligencia general o factor g, aptitudes intelectuales o medida del coeficiente intelectual) para el diagnóstico de las personas con aptitudes sobresalientes (Peñas, 2008).

Estudio longitudinal de Terman

Terman y sus colegas (citado en Prieto, 1999) fueron los primeros en utilizar el término de superdotado para referirse a los sujetos con un Coeficiente Intelectual (CI) mayor a 140 según la escala de Stanford-Binet, los autores se enfocaron en las capacidades intelectuales a través del CI, para considerar el alto rendimiento académico y profesional.

Ellos iniciaron un estudio longitudinal, que tenía como finalidad analizar las características de los niños con alto rendimiento intelectual, seleccionaron una muestra de 1500 alumnos de entre 12 y 14 años. Los resultados de seguimiento años más tarde, realizado sobre el 90% de los alumnos seleccionados inicialmente, mostraron en general un alto rendimiento académico y profesional en los participantes; comprobando la hipótesis de que las altas capacidades intelectuales, predisponen para un rendimiento sobresaliente y ponen en manifiesto la importancia de la inteligencia para el logro de altos niveles de rendimiento académico.

Este estudio recibió algunas críticas pues los participantes se seleccionaron por su alto rendimiento e inteligencia; sin embargo, al hacer la comparación de los logros académicos con sujetos de diferente nivel intelectual no se encontró una diferencia significativa, lo que pone de manifiesto que la inteligencia es una característica importante, pero no la única para definir la superdotación. Tiempo después, Terman casi al final de su vida admitió que las variables no cognitivas de la personalidad como el aspecto social, jugaban un papel preponderante en el rendimiento (Prieto, 1999).

Modelo de inteligencias múltiples de Gardner

Para Gardner la inteligencia es el producto de la herencia genética y los factores psicológicos que ayudan a definir individuos excepcionales. Él propone la idea de que la

inteligencia está compuesta por ocho distintas habilidades o inteligencias independientes entre sí, conocidas como “Inteligencias Múltiples”. Considera que una inteligencia es una competencia que se demuestra en algún ámbito, la cual se manifiesta en la interacción del individuo con el entorno (Gardner, 2008).

- Inteligencia lingüística, se manifiesta en el uso amplio del lenguaje, así como la comprensión del orden y significado de las palabras tanto al hablar como al escuchar.
- Inteligencia musical permite escuchar una buena melodía o tocar un instrumento lo cual implica la capacidad para escuchar, cantar, tocar instrumentos.
- Inteligencia lógico-matemática es la capacidad que permite calcular, formular y verificar mediante el razonamiento inductivo y deductivo.
- Inteligencia viso-espacial, se manifiesta en realizaciones de arquitectura, pintura, escultura, etc.
- Inteligencia corporal-cinética, se manifiesta en el control del cuerpo y la expresión de éste en actividades como la dramatización, teatro, etc.
- Inteligencia intra-personal, se refiere al conocimiento de uno mismo, adaptación y salud psíquica.
- Inteligencia interpersonal, es la capacidad para predecir diferencias entre individuos, entender sus intenciones y motivaciones, y reaccionar en consecuencia.
- Inteligencia naturalista, esta capacidad permite a la persona tener un mejor control de su ambiente; incluye otras habilidades como la experimentación, observación y la reflexión sobre el entorno.

De acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples la identificación de personas sobresalientes ha de hacerse a partir de distintos ámbitos reales. Con el planteamiento de este modelo, se empiezan a tomar en cuenta los aspectos culturales y sociales, que dan mayor importancia a las emociones y los contextos sociales, destacando el desarrollo a partir del intercambio entre lo social e individual. Bajo esta perspectiva, Gardner amplió el concepto de inteligencia, lo que permitió la formulación de nuevas propuestas y modelos de estudio para estas personas.

Modelos basados en el rendimiento

Estos modelos reconocen que es necesario poseer un determinado nivel de capacidad o talento, como condición necesaria pero no suficiente para un alto rendimiento. La superdotación se define, como una serie de características que se convierten en conductas de alto rendimiento en algún campo determinado, en lugar de considerarse una característica unitaria (Prieto, 1999; Torrego, 2011).

Modelo de los tres anillos

Renzulli (1978) planteo la teoría de lo que hoy se conoce como “Modelo de los Tres Anillos o de Puerta Giratoria” se considera la interacción de tres características fundamentales, la creatividad, la habilidad por encima de la media y el compromiso con la tarea, indispensables para la generación de productos sobresalientes, los tres componentes son igual de importantes por lo que no definen el concepto cuando se encuentran de manera aislada.

- De acuerdo con este modelo, se aborda que la inteligencia es un factor necesario, pero no determinante, puede ser suficiente con una desviación estándar equivalente a una puntuación superior a 116 de CI, o un percentil superior a 75, por lo que el talento es fruto de la interacción exitosa de los tres componentes (Figura 1). Las características fundamentales tienen algunos indicadores como se describen a continuación:

- Habilidad por encima de la media: incluye aptitudes generales como el razonamiento verbal, numérico y espacial, gestión de la memoria, pensamiento abstracto y adaptación a situaciones nuevas, también abarca áreas específicas de desempeño humano (composición musical, química, diseño, etc.), se combinan varias habilidades generales, el uso apropiado del conocimiento formal y las estrategias en la solución de un problema en particular.

- Creatividad (considerada algo más que pensamiento divergente): esta abarca la interrogatividad, curiosidad inusitada en varios temas, fluidez (tener muchas ideas), originalidad (aportar ideas únicas y diferentes), elaboración en el pensamiento (agregar detalles a las cosas o a las ideas), flexibilidad (ver las cosas de formas variadas), transformar y combinar ideas diferentes, se sienten libre para disentir y no estar de acuerdo con lo establecido y muestra un agudo sentido del humor.

- Compromiso con la tarea: se entiende como una disposición activa hacia la tarea, que está relacionado con una producción en la práctica. Requiere de altos niveles de interés, perseverancia al no abandonar fácilmente cuando se está trabajando, determinación y fuerza de voluntad. Se podría entender también como una forma más refinada o selectiva de motivación para una determinada tarea o problema en particular, además de un entusiasmo ante los nuevos proyectos y desafíos.

Figura 2

Modelos de los tres anillos de Renzulli



Fuente: Renzulli (1978).

De acuerdo con Torrego (2011), desde esta perspectiva, en la teoría de los tres anillos, los alumnos con altas capacidades se caracterizan porque poseen y/o desarrollan un conjunto de características que son capaces de aplicar con éxito a distintos ámbitos de la vida. La persona talentosa, sin embargo, mostraría un potencial considerable en alguna de las variables de forma independiente y no una combinación de las tres.

Modelo de Feldhusen

Feldhusen (1986) ofrece su modelo elaborado desde su experiencia como profesor con alumnos y profesores sobresalientes, conceptualiza a la superdotación de los niños o adolescentes como predisposiciones psicológicas y físicas hacia el aprendizaje y productivo en

áreas o disciplinas valoradas en ese momento por la cultura. Desde esta perspectiva las aptitudes sobresalientes se constituyen a través de una formación de cuatro componentes:

- Capacidad intelectual general por encima de la media.
- Autoconcepto positivo, entendido como la percepción de una buena competencia para seguir aquello que el individuo se propone.
- Motivación hacia el aprendizaje.
- Talento personal en las áreas: a) académico-intelectual y b) artístico-creativo.

La creatividad para Feldhusen es el producto del talento y no una característica; una crítica a este modelo es que el autoconcepto no siempre está presente en la superdotación (Prieto, 1999).

Modelos cognitivos

Tratan de identificar qué procesos y estrategias cognitivas se ponen en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior. Con ello se pretende poder detectar los procesos de funcionamiento intelectual que suelen utilizar las personas superdotadas (Torrego, 2011).

Modelo de Sternberg

Sternberg (1993), realizó una crítica acerca del uso de pruebas estandarizadas para la detección de niños superdotados, por lo que en su estudio se dedicó a comprender la eficacia de los mecanismos de desarrollo en sujetos inteligentes que destacan tanto en campos académicos como informales. Propuso la Teoría Pentagonal Implícita, que pretende presentar una teoría que facilite el conocimiento del funcionamiento intelectual de los alumnos con habilidades sobresalientes. Según Sternberg el individuo superdotado debe reunir al menos cinco criterios:

- Criterio de excelencia: predominio superior en algún campo o conjunto de dimensiones en comparación con sus compañeros.
- Criterio de rareza: alto nivel de ejecución en algún aspecto excepcional o poco común con respecto a sus iguales.
- Criterio de productividad: capacidad superior en el trabajo de algún campo específico.

- Criterio de demostrabilidad: esta sobredotación tiene que poder demostrarse a través de pruebas válidas y fiables.
- Criterio de valor: además de manifestar un rendimiento superior, esa capacidad debe ser reconocida y valorada por los demás y por la sociedad.

En sus últimos trabajos sobre este tema, Sternberg, (2005), introduce el modelo WISC como guía para identificar a las personas sobresalientes, que se concreta en cuatro partes:

- W de wisdom, sabiduría. Significa el atributo más alto en la excelencia. Aplicar la inteligencia y creatividad de la manera más adecuada, para obtener un buen balance emocional a todos los niveles: interpersonal, intrapersonal y extra personal.
- I de inteligencia, entendida como capacidad de aprendizaje y adaptación.
- S de síntesis, la unión de todos los factores: es la habilidad de aplicar todas las variables en una sola respuesta.
- C de creatividad, como la aplicación de la inteligencia para ofrecer y crear nuevas y diferentes ideas para solucionar problemas o responder de modo diferente a la tarea.

A través de estos criterios es posible, vislumbrar la importancia de la identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes dada la variedad de factores que favorecen o no, dicha identificación. Se basa en características individuales, por lo que no considera las interacciones con el contexto. Este modelo especifica que el logro y el rendimiento académico son un factor muy importante para determinar quiénes son los niños con capacidades sobresalientes (Ramírez y Martínez, 2010).

Modelos socioculturales

Los modelos socioculturales consideran que la cultura y la sociedad del momento establecen que tanto puede ser valioso un producto y por lo tanto digno de un talento especial en dicha situación, añadiendo además el papel del contexto social y familiar como favorecedores o inhibidores del adecuado desarrollo de los niños sobresalientes.

Modelo de Tannenbaum

Tannenbaum (1997) propuso el Modelo de Estrella o Modelo Psicosocial, considera que las aptitudes sobresalientes son producto de dos categorías generales de capacidades: la capacidad para generar un producto o material con impacto social; y la destreza para presentar dichos productos de una forma brillante ante una audiencia. Este modelo establece que el rendimiento superior resulta de cinco factores determinantes:

- Capacidad general, considerada como factor g.
- Aptitudes específicas excepcionales.
- Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto.
- Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes.
- El factor suerte.

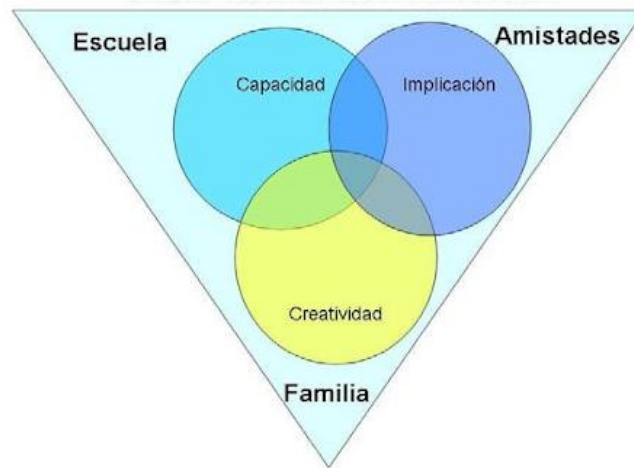
No basta con la aparición de uno o varios de los componentes, sino que, se necesita la interacción de todos y cada uno de ellos, no es necesario que estén presentes en la misma medida, pero si al menos en un nivel mínimo (Peñas, 2008).

Modelo de Mönks.

En 1992 Mönks revisa la teoría de los tres anillos de Renzulli desde una perspectiva social y cultural, desarrolla el «Modelo Triádico de la Sobredotación», en el que introduce tres nuevos factores: la familia, el colegio y los compañeros, que interactúan con las tres características de la personalidad (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea). Desde esta propuesta considera la aptitud sobresaliente como un fenómeno dinámico dependiente de los cambios del individuo y de su entorno, el cual se desarrolla en marcos sociales (Figura 2).

Figura 3

Modelo de Interdependencia Trídica de Mönks



Fuente: Mönks (1992).

Las variables de la personalidad hacen referencia a; 1) motivación, la cual implica el compromiso con la tarea, asumir riesgos, tener perspectiva del futuro, planificar y anticipar; 2) creatividad que hace referencia a apertura y receptividad a la experiencia novedosa, con fluencia, flexibilidad y originalidad de pensamiento; y, 3) alta capacidad intelectual, que se refiere a las personas que pertenecen al rango 5- 10% superior. Mientras que al contexto, Mönks (2008) refiere que toda persona vive inmersa en un periodo histórico específico, una determinada situación sociocultural y una familia concreta, por ello la importancia a las características ambientales o extrínsecas.

Para el desarrollo de este trabajo se retomó este último modelo bajo un enfoque ecosistémico, debido a que ambos consideran a los individuos, en este caso las personas con aptitudes sobresalientes, como un fenómeno dinámico dependiente de los cambios del individuo y de su entorno social.

Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia en Educación Especial

De acuerdo con los planteamientos de Bronfenbrenner (1987), el ambiente ecológico se puede concebir como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, denominados micro, meso, exo y macrosistemas. En donde el ambiente influye a la

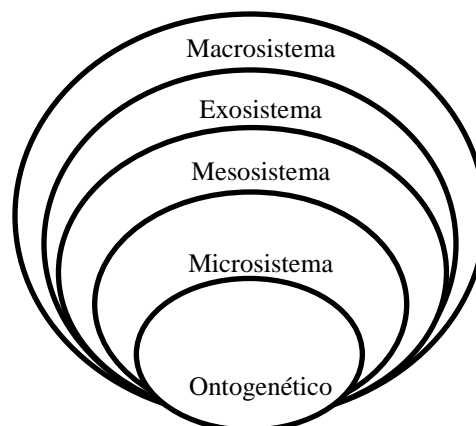
persona y la persona influye en el ambiente, es decir tienen la posibilidad de generar cambios dependiendo del contenido que se transmite de manera bidireccional. El ambiente no se limita sólo a un único entorno inmediato sino que abarca entornos más amplios.

En la primera estructura “microsistema”, se encuentra el entorno inmediato, que contiene a la persona en desarrollo, como podría ser la casa, la clase o incluso el laboratorio. En la siguiente se va más allá, los “mesosistemas” son precisamente esos vínculos entre los entornos en los que la persona en desarrollo participa realmente. En la tercera estructura, denominada “exosistema”, hace referencia a los hechos que ocurren en entornos donde la persona ni siquiera está presente, pero que estos a su vez afectan lo que ocurre en el ambiente inmediato de la persona. Por último, se encuentra el “macrosistema” esta considera el complejo de sistemas seriados e interconectados cuyas manifestaciones de la ideología y de la organización de las instituciones sociales son comunes a una determinada cultura o subcultura (Bronfenbrenner (1987).

Más adelante, Shea y Bauer (2000) añadieron a los sistemas de Bronfenbrenner, el sistema ontogenético propuesto por Tinbergen en 1951 (citado en Shea y Bauer, 2000) (figura 3). Este incluye las características individuales de la persona, es decir, las capacidades cognitivas, comunicativas, sociales y físicas que ponen en práctica en los escenarios en los que funcionan, las cuales se traducen en atributos de personalidad, habilidades, capacidades y aptitudes.

Figura 3

Sistemas del Modelo ecosistémico



Fuente: Elaboración propia

De este enfoque se deriva el modelo riesgo/resiliencia, que permite evaluar y construir la resiliencia en ambientes escolares, a causa de que está fundamentado bajo una aproximación ecosistémica, multidimensional y multinivel. Es relevante tener claridad respecto a cuáles son las necesidades educativas especiales reales que los estudiantes están presentando, qué procesos psicológicos requieren ser estimulados para promover aprendizajes significativos y, hacia qué interacciones del niño con los principales contextos en los que se desenvuelve conviene modificar, a fin de disminuir los riesgos en que se encuentre e incrementar los factores protectores (Acle, 2012b).

Este modelo aplicado a la educación especial va más allá del niño con necesidades educativas especiales e involucra a la familia, a los docentes, a los administradores escolares y políticos, y en general a los diversos contextos, con objeto de abordar los fenómenos educativos de manera comprensiva (Acle, 2006). Una intervención apropiada se fundamentará en el adecuado entendimiento de todas estas redes, no sólo en la atención e intervención en el individuo, diversificando así las acciones en pro del desarrollo del potencial de cada individuo, considerando su contexto (Acle, Roque y Contreras, 2005). A continuación se describen los sistemas propuestos por Bronfenbrenner con su implicación en la educación especial:

- **Ontogenético:** son las características individuales, en este caso del niño, como elementos biológicos, estado de salud, factores genéticos y elementos psicológicos.
- **Microsistema:** es el ambiente inmediato en el que se encuentra el niño, en el que puede interactuar cara a cara, este puede ser la familia, los profesores y los amigos. El sistema familiar y escolar presentan un papel relevante en la regulación de los intercambios sociales, estos poseen reglas, asignan roles y tiene el poder de determinar las actividades y el uso de los recursos (Fraser, 2004; citado en Acle, 2012a). Shea y Bauer (1999) destacan que la canalización a educación especial por lo general comienza cuando se presenta un problema o falta de congruencia en la interacción niño-maestro o niño-semejante en el ámbito de tales relaciones interpersonales.
- **Mesosistema:** existe la interacción entre dos o más microsistemas, donde el punto de interacción es el niño, por ejemplo las relaciones de los padres con los profesores del niño, con la familia extensa o con el vecindario. Las relaciones entre escenarios incorporan la

consideración de las transiciones, o los movimientos estudiante con necesidades educativas especiales entre escenarios de aprendizaje.

- Exosistema: se refiere a uno o más entornos en los que el niño no presenta algún rol directo o activo, sin embargo se ve afectado por la interrelación que sucede entre estos, un ejemplo podría ser las circunstancias laborales de los padres, si este produce estrés se vería afectada la interacción que llegue a tener el padre directamente con el niño. Factores como la disponibilidad de educación especial, las metas de los programas educativos en la comunidad y la selección de materiales instruccionales y libros de texto que abarquen todo el sistema escolar son escenarios de interacción grupal (Hernández, 2020).

- Macrosistema: que son los marcos culturales o ideológicos que pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden, como puede ser la cultura, los valores, las ideologías, las costumbres, leyes y normas, entre otras. Este sistema se le denomina sociedad, la cual incluye la mayor parte del sistema de creencias de la cultura. La perspectiva general que la sociedad tiene de los estudiantes con necesidades educativas especiales, los maestros, la educación especial, la función social de los estudiantes y los valores de la comunidad, repercuten en la educación de cada estudiante (Shea y Bauer, 1999; citado en Hernández, 2020).

Al analizar las estructuras, se observa que los sistemas micro y meso tienen mayor influencia en el niño (Durán, 2016); sin embargo como lo mencionan Acle (2012a) y Gargiulo (2021), a pesar de que los otros sistemas parezcan lejanos, no se debe olvidar que todos ellos tienen un determinado nivel de influencia y para el desarrollo de un programa de evaluación e intervención es necesario un grupo de trabajo colaborativo, que involucre a los padres, maestros y profesionales de educación especial.

Durante la evaluación ecosistémica se reconoce la reciprocidad causal entre los sistemas, lo cual permite identificar y operar tanto a los factores protectores como a los de riesgo, los cuales en un momento dado pueden ser causas, pero en otro podrían ser efectos (Acle, 2012b). La evaluación debe considerar la selección de una batería de pruebas multidimensional, que tome en cuenta los elementos antes señalados (individuales, familiares, escolares), debido a que la participación de diferentes informantes es clave para proporcionar datos sobre las características individuales de los niños, como son: maestros, familiares, psicólogos, cuidadores y/o tutores (Acle, 2012b; Forns, 1993).

Con este modelo se pretende identificar los factores protectores y de riesgo que se encuentran presentes en los diferentes contextos en los que interactúan los niños, los cuales afectan o influyen en su desarrollo. El empleo de este modelo con niños que presentan aptitudes sobresalientes ha mostrado su funcionalidad en la intervención, a partir del cual se promueven las potencialidades y capacidades de estos niños, los trabajos de Antonio (2014), Durán (2016), Romero (2008) y Zacatelco, Hernández y Acle (2012) han mostrado resultados favorables.

Factores de riesgo y protección

Los factores protectores o factores de resiliencia son aquellas características, hechos o situaciones propios del individuo o de su entorno que aumentan la probabilidad de éxito en el afrontamiento de la adversidad y disminuyen la posibilidad de desajuste psicosocial aun con la presencia de factores de riesgo; debido a que los factores protectores y de riesgo están significativamente vinculados con la cultura, influyendo y viéndose influenciada por cada individuo de manera distinta (Silva y Pillón, 2004); los factores resilientes modifican la reacción a la situación de riesgo y reducen su efecto y las reacciones negativas en cadena (Pérez, et al., 2007).

Los factores de riesgo se definen como cualquier condición negativa o potencialmente nociva que impide o amenaza el desarrollo normal, estos se asocian a las características o circunstancias (individuales o ambientales) que pueden llegar a propiciar un daño o desajuste en el desarrollo de los individuos (Fraser, 2004, citado en Acle, 2012a). Mientras que los factores protectores o factores de resiliencia son aquellas características, hechos o situaciones propios del individuo o de su entorno que aumentan la probabilidad de éxito en el afrontamiento de la adversidad y disminuyen la posibilidad de desajuste psicosocial aun con la presencia de factores de riesgo (Pérez, et al., 2007). Ambos factores forman parte del contexto de la persona y en ocasiones, un mismo factor puede ser protector o de riesgo dependiendo del manejo que el individuo hace de éste (Hawley y DeHann, 1996).

En el ámbito escolar y comunitario se identifican espacios promotores de factores de protección, en el que se desenvuelven relaciones significativas que toman un interés personal y de esta forma generan redes de apoyo social que permiten a los niños enfrentar situaciones estresantes. La escuela ofrece experiencias asociadas con el éxito intelectual, académico y social

que brinda nuevos modelos de adaptación, la cual podría ser un factor de protección, que si estas no son adecuadas podrían convertirse en riesgo (Howard, Dryden y Johnson, 1999). En este sentido, es importante destacar que la situación de confinamiento por el COVID-19 constituyó un factor de riesgo social y de salud principalmente, lo cual así mismo repercutió en el ámbito escolar en términos del riesgo de rezago y de riesgo escolar.

De todo lo antes descrito, queda claro que para que una persona desarrolle sus habilidades resilientes, es necesario identificar tanto los factores protectores como los de riesgo, esto se hizo evidente en el caso de estudiantes con aptitudes sobresalientes de primer ciclo de primaria, quienes en los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 estuvieron en situación de confinamiento, como ya se señaló constituyó un factor de riesgo relevante. Otro de los ámbitos en el que tanto los factores protectores como de riesgo coexisten, es el familiar y las características de las relaciones familiares (Hawley y DeHann, 1996), las cuales también se vieron afectadas durante el periodo de confinamiento por COVID-19. De aquí la relevancia de disminuir el impacto de estos factores de riesgo en estudiantes con aptitud sobresaliente a partir de incrementar los factores de protección tanto a nivel escolar como familiar.

Procedimientos de identificación

La identificación y evaluación de los alumnos sobresalientes van a estar basadas en una teoría o modelo explicativo de lo que es la superdotación (Prieto, 1999); es un proceso que requiere de una serie de técnicas e instrumentos bien seleccionados, que permitan dar cuenta de qué alumnos presentan aptitudes sobresalientes. La evaluación debe contemplar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos (Benito, 2009), entre los cuales se encuentran los que a continuación se describen.

Identificación basada en medidas formales

Este procedimiento consiste en la obtención de medidas en toda la población bajo estudio mediante pruebas o instrumentos que provean una evaluación lo más objetiva fiable y válida de las características relevantes asociadas a la superdotación. Se evalúa directamente mediante instrumentos objetivos de obtención de datos las variables de interés. Las pruebas utilizadas en la identificación se agrupan en: a) pruebas psicométricas, dentro de la cual nos encontramos con

tests de inteligencia general tanto colectivos como individuales, tests de aptitudes diferenciales, tests de aptitudes específicas y test de creatividad; b) pruebas estandarizadas de ejecución o rendimiento y concursos científico-artísticos; c) de inventarios de personalidad motivación y estilo intelectual (Prieto, 1999).

Identificación basada en medidas informales

Prieto (1999) menciona que, entre los principales instrumentos de evaluación de tipo formal o subjetivo, basados en la observación de los demás o en la propia, están: a) listas estructuradas de características; b) cuestionarios e inventarios para padres, profesores y alumnos; c) nominaciones de los compañeros de clase; y d) autobiografía. La principal ventaja de este procedimiento es la de exigir menos tiempo y esfuerzo que los demás los demás métodos basados en medidas formales exclusivamente como principal, para asegurar la adecuación del proceso se debe contar con medios o instrumentos lo suficientemente fiables y válidos.

Se puede hacer combinación de ambas estrategias para obtener una evaluación más completa la que lleve a una identificación más precisa de los niños sobresalientes. Algunos autores como Benito (2009) aseguran que la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes es favorable que se lleve a cabo a partir de los 4 años y que estos resultados pueden ser confiables y válidos, ya que la identificación precoz tiene dos objetivos: en primer lugar, situar a los niños en un entorno educativo adecuado y en segundo lugar proveer a los padres y profesores de una guía que les permita apoyar y canalizar las habilidades de los niños. De aquí que sea fundamental llevar a cabo programas de intervención adecuada.

Evaluación

De acuerdo con Sattler (2003), la evaluación es un recurso que sirve para hacerse cierta idea del niño y así, tomar decisiones bien fundamentadas. Entre los principales propósitos de la evaluación se encuentran: examinar, resolver problemas, diagnosticar, asesorar y rehabilitar, así como también evaluar los progresos. Esta implica diversas herramientas clínicas, como las pruebas formales e informales, observaciones y entrevistas, en las que, además del alumno, participan padres, hermanos, maestros, compañeros, administradores escolares para proporcionar información acerca de cómo estos chicos funcionan y se relacionan en su entorno (Acle, 1995).

La evaluación puede ser de diferentes tipos, como lo plantea Sattler (2003), que a continuación se describen.

Evaluación exploratoria

Consiste en una valoración relativamente breve que permite identificar a: quien reúne los requisitos de idoneidad para ciertos programas; padece algún trastorno o discapacidad que necesita remedio o rehabilitación; o necesita una evaluación más completa. Las decisiones que se toman con base en esta evaluación no serán permanentes y tiene que modificarse radicalmente o explorarse más a fondo, si es necesario (Sattler, 2003). Durante esta evaluación no sólo se evalúa a los estudiantes, sino que también se recaba información acerca de las observaciones que los profesores hacen a sus estudiantes.

Evaluación diagnóstica

Es la valoración detallada de las fortalezas y debilidades de un niño en diversas áreas, como el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social. Abarca el diagnóstico, ayuda a determinar problemas de salud mental o dificultades para el aprendizaje y permite sugerir intervenciones (Sattler, 2003). En este proceso se recaba información de los diferentes sistemas en los que se desarrollan los estudiantes, desde las características propias de los estudiantes hasta las características de su ambiente escolar, familiar, así como las interacciones entre estos (estudiantes-familia-escuela), otro aspecto importante que se considera son las condiciones socio culturales del contexto.

Evaluación final

Esta última evaluación tiene la finalidad de valorar el efecto de un programa de intervención, se enfoca en la evolución diaria, semanal, mensual o anual de los estudiantes. Se emplea para conocer las modificaciones en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes y para valorar la eficacia de los programas de intervención (Sattler, 2003). En esta evaluación, también se incluye la validez social de diferentes elementos que los profesores, padres y estudiantes emitan acerca del programa de intervención.

Modelos de atención para los niños con aptitudes sobresalientes

Los principales modelos de atención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes son tres: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento.

La aceleración consiste en agilizar el proceso de aprendizaje, en el que se realizan los ciclos educativos en menos tiempo, a fin de ubicar al alumno en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades. Las opciones de aceleración incluyen el ingreso anticipado a la escuela y la omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo (SEP, 2011, Gargiulo, 2021).

El agrupamiento, de acuerdo con Blanco (2001) consiste en reunir a los niños con aptitudes sobresalientes en grupos o escuelas especiales, en los cuales se diseñan programas según el nivel de cada clase o grupo y así se puede seguir una forma de trabajo similar para todos los alumnos. Pueden ser agrupados con base a criterios como el Coeficiente Intelectual, logros o realizaciones escolares, intereses y motivaciones, con el fin de facilitarles el acceso a oportunidades instructivas diferentes.

Por último, el enriquecimiento se refiere al incremento de actividades para ampliar el currículum, proporciona a los alumnos experiencias adicionales de acuerdo con sus necesidades educativas específicas tomando en cuenta sus intereses, potencialidades y debilidades, con la finalidad de favorecer su desarrollo integral, sin tener que ubicarlos en un grado más alto. Esta estrategia de atención puede ser curricular y/o extracurricular (SEP, 2022):

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

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

La finalidad del enriquecimiento consiste en aportar a los alumnos el mayor número posible de contenidos, estos deben estar organizados en estructuras personalizadas y flexibles

(Antonio, 2014). De acuerdo con Valadez, et al., (2012), las áreas de intervención de intervención que podrían promoverse con esta estrategia son:

- Cognitiva: Se centra en desarrollar las habilidades cognitivas y conseguir que los alumnos obtengan más provecho de sus recursos intelectuales.
- Personal-social: Dirigida a promover un mejor conocimiento y aceptación de la propia persona y sus diferencias con los demás.
- Conocimientos específicos: Consiste en potenciar el desarrollo hacia aprendizaje sobre un aspecto específico como tecnología, ciencias, fotografía, arte, literatura, astronomía, entre otras.
- Experiencias entre iguales: Se trata de establecer unidades de convivencia en torno a temas específicos o de actualidad mamás tienen una estructura básica previa con una lectura o información especializada.

Para el desarrollo de esta intervención se considera viable hacer uso del enriquecimiento cognitivo, debido a que este a que ésta favorece a todos los alumnos y no sólo al estudiantado con aptitudes sobresalientes, abarca el desarrollo integral del niño sin que se separe de sus pares y desarrolla sus habilidades (Valadez et al., 2012). Una forma para promover el enriquecimiento cognitivo es a través de la estimulación de habilidades básicas del pensamiento que conduzcan a favorecer el pensamiento crítico que le permita al alumno descubrir, procesar la información que se le proporciona, explorar implicaciones y consecuencias y transferir ideas a nuevos contextos para resolver problemas que se le presenten en la vida diaria y obtener conclusiones (Priestley, 2017). Es importante estimular este tipo de pensamiento para que guíe el proceso de enseñanza, ya que el aprendizaje por memorización se convierte en un recurso primario, donde los niños olvidan la misma razón con la que aprenden debido a falta de interiorización del conocimiento (Paul y Elder, 2005).

Pensamiento crítico

Para el desarrollo de este estudio se retomó lo planteado por Priestley (2017), quien indica que el pensamiento crítico “es la forma en que procesamos información, permite que se aprenda, comprenda, practique y aplique información; así, se entiende por pensamiento crítico el procedimiento que nos capacita para procesar información” (p.159). La autora plantea que este

tipo de pensamiento se da a través de una secuencia de etapas, las cuales hacen referencia al procesamiento de la información y se caracteriza por tres niveles (literal, inferencial y crítico), progresivos en complejidad, que comienzan con la percepción de un objeto o estímulo y finaliza con la proyección resolutive. Lo anterior quiere decir que primero se debe estimular en los estudiantes los factores más simples implicados en la habilidad de pensar críticamente, hasta llegar a los niveles de mayor dificultad.

1. Literal: Éste primer nivel se caracteriza por la secuencia, es decir, ordenar, recordar, identificar detalles, emparejar, nombrar- identificar, discriminar, observar y percibir toda la información obtenida.

2. Inferencial: En este nivel los niños pueden y deben llegar a la resolución de problemas por medio de las siguientes capacidades: generalizar, resumir, sintetizar, analizar, predecir, estimar, indicar causa – efecto, describir, explicar, categorizar, clasificar, comparar, contrastar e inferir.

3. Crítico: último nivel del procesamiento de la información, donde la metacognición, es la base que sostiene el nivel y se ubica como la meta del desarrollo del pensamiento crítico ya que le permite al niño y la niña evaluar, juzgar, criticar.

A continuación se describen las habilidades que incluye Priestley (2017) en los diferentes niveles del procesamiento de la información.

- Percibir Ser consciente de algo a través de los sentidos: de lo que se escucha, observa, toca, huele y se degusta, consiste en discernir sensorialmente. Nos permite iniciar el procesamiento de la información.

- Observar Estudiar algo con atención, cualesquiera que sean los sentidos que ellos se emplean, permite obtener información para identificar cualidad, cantidad, textura, color forma, número, posición entre otras características de lo que se encuentra en observación. Ayuda a adquirir mayor conciencia de las características especiales de aquello que se percibe.

- Discriminar Ser capaz de reconocer una diferencia o separar las partes o los aspectos

de un todo, requiere que el individuo observe y reconozca semejanzas y diferencias entre dos o más objetos.

- **Nombrar-identificar** Consiste en utilizar una palabra para identificar a una persona, un lugar o un concepto, es designar un fenómeno, el nombrar las cosas permite organizar y codificar la información para que esta pueda ser utilizada en el futuro.
- **Emparejar** Habilidad de reconocer e identificar dos objetos cuyas características son similares, requiere ser capaz de reconocer dos objetos que tengan exactamente las mismas características, separarlos de los demás y formar con ellos una pareja o par.
- **Identificar detalles** Implica poder distinguir las partes o los aspectos específicos de un todo, esto permite que los niños obtengan una idea acerca de una historia o de una ilustración completa y contribuye a que los alumnos se percaten de cómo los detalles conforman un todo.
- **Recordar** Consiste en el acto de incorporar a la conciencia la información del pasado que puede ser importante o necesaria para el momento presente. Facilita considerablemente la habilidad de pensar con rapidez y eficiencia, si sea codificado y ensayado adecuadamente la información recibida, será mucho más fácil recordarla y recuperarla.
- **Secuenciar** Disponer las cosas o las ideas de acuerdo a un orden cronológico, alfabético o según su importancia, es decir, permite reconocer la disposición de los objetos en serie por medio de un criterio determinado, es útil en la organización del pensamiento.
- **Inferir** Consiste en utilizar la información con la que disponemos para aplicarla o procesarla con la intención de emplearla de manera diferente.
- **Comparar** Examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes.

- Categorizar Es agrupar ideas u objetos con base en un criterio previamente determinado.
- Describir Consiste en enumerar las características de un objeto, hecho o persona
- Causa-Efecto Vincular la condición en virtud de la cual algo sucede o existe con la secuencia de algo. Esta habilidad ayuda a los alumnos a anticipar los resultados de ciertas conductas o actividades. También les permite vincular los acontecimientos con sus consecuencias específicas.
- Predecir Anticipar el uso de datos que tenemos a nuestro alcance, para formular con base en ello sus posibles consecuencias.
- Analizar Es separar o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o de acuerdo con determinado criterio.
- Resumir Consiste en exponer el núcleo de una idea compleja de manera concisa. Requiere que la información se procese de manera que resulte accesible.
- Generalizar Requiere ser capaz de aplicar una regla, principio o fórmula en distintas situaciones. Una vez que la regla ha sido entendida, es posible utilizarla y aplicarla a nuevas situaciones.
- Resolución de problemas Se requiere el uso de todas las habilidades de pensamiento, para poder hacer uso de la información con la finalidad de que les ayude a aprender y a reflexionar por su cuenta, tanto dentro y fuera del ámbito escolar.
- Evaluar Requiere en análisis de datos y la utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios con base en un conjunto de criterios internos o externos.

La promoción del pensamiento crítico en los estudiantes con aptitudes sobresalientes es relevante, pues, con frecuencia se cree que ellos por sus características no requieren

desarrollarlas y simplemente se les expone a una gran cantidad de información. Sin embargo, se ha encontrado que estos niños no lo desarrollan o no siempre lo manejan con cierta pericia, además de ser uno de los aspectos a considerar en los niños con potencial sobresaliente, pues si éste no se ve enriquecido se puede perder (Dixon, et al., 2004, citado en Cardozo y Prieto 2009; Betancourt y Valadez, 2009).

Es por ello que este trabajo tiene como finalidad estimular los dos primeros niveles del pensamiento crítico, es decir, se pretende que los niños adquieran las habilidades que se presentan en este pensamiento literal de manera secuencial hasta alcanzar un nivel inferencial.

MÉTODO

Planteamiento del problema

Tradicionalmente se pensaba que las personas sobresalientes no requerían apoyo del sistema educativo, por lo que su atención era postergada; sin embargo, Moska (2004) indicó que era preciso potenciar las aptitudes sobresalientes, de lo contrario, existía el riesgo de que se impida su desarrollo, por lo que su identificación a temprana edad propiciará que los niños estén en un entorno educativo adecuado, además de que se brindará la posibilidad de proveer a los padres y profesores una guía que les permitirá desarrollar las habilidades de los niños (Benito, 2009).

En México, las cifras de la población con aptitudes sobresalientes atendida en el periodo 2016-2017 y 2017-2018 en promedio fue de 30 mil estudiantes; sin embargo, los datos de los últimos años muestran una disminución en la atención, debido a que en el ciclo 2018-19 y 2019-2020 en promedio se atendió alrededor de 20 mil niños, lo que significa que gran parte de estos niños al no ser identificados no recibieron una educación apropiada a sus capacidades. De acuerdo con Almazán (2014) se calcula que más del 95% de los alumnos que muestran aptitudes sobresalientes se pierden por falta de atención educativa adecuada a sus capacidades, estos datos remarcan la importancia de realizar mayor esfuerzo en la detección e intervención de alumnos con aptitudes sobresalientes.

En las investigaciones realizadas por Antonio (2014), Chávez y Zacatelco (2012), Durán (2016), Romero (2008) y Zacatelco, et al., (2012) , en zonas marginadas al oriente de la ciudad de México en escuelas primarias públicas mostraron resultados de una incidencia del 3% al 12% de alumnos con aptitudes sobresalientes, los cuales en su mayoría no habían sido atendidos previamente.

Cuando las necesidades de los niños sobresalientes no son atendidas puede dificultarse en ocasiones su proceso de enseñanza-aprendizaje, de aquí se resalta la relevancia de brindar atención, en particular, desde el primer ciclo de primaria, porque en este periodo se forman las bases de la educación básica y se desarrollan habilidades que les serán de utilidad en los diferentes contextos en que ellos interactúan, de lo contrario puede existir el riesgo de que no se

desarrollen sus potencialidades, pero además, que se ocasione de una disminución de su potencial (Peña, 2004).

De lo antes descrito se resalta la identificación de las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos sobresalientes, sobre todo, cuando inician su escolarización mediante un trabajo en conjunto con padres y maestros. Ello permitirá brindar las herramientas necesarias a sobre las necesidades específicas que apoyen el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, en particular las referidas al procesamiento de la información, que les permita entender, analizar y aplicar de manera adecuada la información que reciben y así poder enfrentar los retos tanto académicos y personales que se les presenten.

Objetivo general

Validar un programa de intervención dirigido a las habilidades del pensamiento crítico en niños del primer ciclo de primaria con aptitudes sobresalientes.

Características del estudio

Diseño

El diseño fue mixto en paralelo, debido a que se obtuvieron, analizaron y vincularon datos cualitativos y cuantitativos simultáneamente para comprender un problema de investigación (Creswell, 2015).

Tipo de estudio

El estudio realizado fue no experimental, transversal y de tipo evaluación inicial-intervención-evaluación final. No experimental debido a que no existió manipulación de variables, no participó un grupo control y la asignación no fue de manera aleatoria (Kerlinger y Lee, 2002). Transversal porque se estudian los fenómenos que ya ocurrieron en sus contextos naturales (Cazau, 2006). Y finalmente, de tipo evaluación inicial-intervención-evaluación final, porque se realiza una evaluación antes y después de llevar a cabo una intervención (Creswell, 2015).

El desarrollo del estudio se realizó en tres fases:

Fase 1. Evaluación inicial

Etapa A: Evaluación exploratoria a todos los niños del primer ciclo de primaria; obtención y triangulación de información por parte de los padres de familia y profesores.

Etapa B: Evaluación diagnóstica para identificar a los niños con potencial sobresaliente.

Fase 2. Intervención: Diseño e instrumentación del programa “Los detectives del conocimiento” a los niños con aptitudes sobresalientes de segundo y tercer grado de primaria.

Fase 3. Evaluación final del perfil cognitivo de los alumnos con aptitudes sobresalientes y validación social del programa de intervención.

Contexto

La evaluación se realizó en una escuela primaria ubicada en el oriente de la Ciudad de México, en la Alcaldía Iztapalapa, la cual cuenta con una superficie aproximada de 117 kilómetros cuadrados, mismos que representan casi el 8% del territorio de la capital de la república, limita al norte con Iztacalco, al poniente con Benito Juárez y Coyoacán, al sur con Tláhuac y Xochimilco (Delegación Iztapalapa, 2015).

Iztapalapa representa la alcaldía más poblada de la Ciudad de México, cuenta con un total de 1,835,486 habitantes, de los cuales el 48.52% son hombres y el 51.48% son mujeres, también se caracteriza por presentar mayor rezago social y marginación de la capital (INEGI, 2020). De acuerdo con el INEGI (2020) se catalogan 1620 escuelas de educación básica y media superior que hay en la alcaldía, de las cuales 621 corresponden a escuelas primarias, sin embargo, de un total de 164,243 de menores de entre 6 a 11 años que viven en Iztapalapa, el 4.38% (7,193) no acude a la primaria, esto los coloca en una situación de vulnerabilidad social.

Consideraciones éticas del estudio

- Autorización del director de la escuela primaria.
- Consentimiento informado de los padres de familia o tutores de los alumnos
- Asentimiento voluntario de los alumnos.

- Garantía de la confidencialidad y anonimato de la información obtenida.
- Nombres ficticios de los participantes a fin de garantizar su anonimato.

Fase 1. Evaluación

Etapas A- Evaluación exploratoria

Objetivo

Caracterización del perfil cognitivo, de lenguaje y académico de los estudiantes de primero y segundo año de primaria.

Escenario

La escuela primaria pública donde se realizó el estudio pertenece al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC). En ella se atiende a alumnos que requieren una estancia escolar prolongada de 8:00 a 16:00 horas, en la cual se incluyen clases de inglés y educación física. Cuenta con servicios de comedor para promover una alimentación nutritiva diaria para todos los alumnos y personal docente; además cuenta con una persona representante del servicio de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). El total del personal que labora en la escuela es de 19 personas, conformado por docentes y directivos; asisten a clases 262 alumnos distribuidos en 9 grupos de 1° a 6° de primaria. La infraestructura escolar, está constituida por 10 aulas para clase, sanitarios exclusivos para niños-niñas y otro para personal escolar, comedor, biblioteca, patio techado, además cuenta con servicios de energía eléctrica, agua de la red pública, drenaje y cisterna.

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional. Se conformó de 54 alumnos de primero y segundo año de primaria (Tabla 2), con un rango de edad de 5-7 años ($M= 6.33$ años; $DE= .549$). También participaron 54 padres de familia y dos profesores.

Tabla 2.

Participantes en la evaluación exploratoria

Grado	Niños	Niñas	Total	<i>Medad</i>
1°	12	16	28	5.96
2°	10	16	26	6.73
Total	22	32	54	6.33

Nota: Elaboración propia

Herramientas

Para esta fase se utilizaron las siguientes herramientas:

- Formato de consentimiento informado. Formato en el que se le solicita a los padres de familia o tutores que acepten participar en el estudio, previa explicación de los objetivos de este. A fin de que proporcione datos del niño, como nombre, grupo, grado, fortalezas y debilidades que considera que su hijo tiene, por último se le pide su firma para que dé la aprobación al equipo de trabajo para realizar la evaluación a su hijo (Apéndice A).

- Escala Wechsler Inteligencia para Niños [WISC-IV] (Wechsler, 2003). Es una prueba de aplicación individual para evaluar la capacidad cognoscitiva en niños de 6 años 0 meses a 16 años 11 meses de edad. Consta de 15 subpruebas (10 subpruebas esenciales y 5 suplementarias) para obtener cinco índices:

1. Índice de Comprensión Verbal (ICV) mide las capacidades verbales utilizando el razonamiento, comprensión y conceptualización mediante las subpruebas de semejanzas, vocabulario, comprensión, información y palabras en contexto.

2. Índice de Razonamiento Perceptual (IRP) mide organización perceptual y organización, por medio de las subpruebas de diseño con cubos, conceptos con dibujos, matrices y figuras incompletas.

3. Índice de Memoria de Trabajo (IMT) se confirma de las subpruebas de retención de dígitos, sucesión de números y letras y aritmética, que miden atención, concentración y memoria de trabajo.

4. Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) constituido por las subpruebas de claves, búsqueda de símbolos y registros que miden la velocidad del procesamiento mental y grafomotor.

5. Índice de Coeficiente Total (CIT) brinda una medida del desempeño cognitivo general (Wechsler, 2003)

Esta escala es considerada un instrumento confiable debido a que fue validada en México, se obtuvieron coeficientes de confiabilidad de consistencia interna total de .81 (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007). Las confiabilidades de consistencia interna promedio para cada índice son: .94 para comprensión verbal, .92 tanto para razonamiento perceptual como para memoria de trabajo, .88 para velocidad de procesamiento y .97, de acuerdo con Sattler (2003) se considera que la WISC-IV contiene una confiabilidad sobresaliente.

- Lista de verificación de conducta actitud (Sattler, 2003). Guía para registrar las reacciones y comportamiento del niño durante la evaluación, la cual es llenada por el psicólogo. Incluye 13 áreas: actitud hacia el examinador, actitud hacia la situación de la prueba, actitud hacia sí mismo, hábitos de trabajo, conducta, reacción ante el fracaso, reacción ante el elogio, lenguaje expresivo, lenguaje receptivo, habilidades visomotoras, habilidades grafomotoras y habilidades motoras gruesas.

- Hojas de supervisión. Recuadro en el que se registra el objetivo, las actividades realizadas y programas, así como los comentarios y sugerencias en cada sesión (Apéndice B).

- Diario de campo. Registro donde se describen todos los acontecimientos y actividades realizadas durante la estancia en la escuela primaria, desde las 9:00am hasta el término a la 1:00 pm.

Procedimiento

1. Reunión informativa con los padres de familia, en el que las integrantes del equipo de trabajo se presentaron y les brindaron la información correspondiente al objetivo del estudio y de la manera en que se trabajaría con sus hijos, ellos tuvieron la oportunidad de externar sus dudas. De igual manera se hizo la entrega del formato del consentimiento para que lo firmaran los padres que autorizaran la evaluación a su hijo, se les mencionó que la participación era

voluntaria, y que se garantizaba el anonimato y confidencialidad de la información que se obtendría.

2. Presentación del equipo de trabajo con el director de la institución, personal que labora, profesores y alumnos de 1° y 2° año de primaria.

3. Se convocó a una segunda reunión debido a que en la primera acudieron pocos padres, en la que se informó sobre las actividades a realizar y se les hizo entrega del consentimiento. Para obtener los consentimientos de los padres que no asistieron a las juntas se les envió por medio de los profesores de cada grupo (1° y 2°) el consentimiento informado junto con un formato (Apéndice C) donde se les explicaba de forma breve la finalidad de la evaluación. Del grupo de 1°, se obtuvo la autorización de todos los padres o tutores. Mientras que del grupo de 2° se obtuvo la firma del consentimiento autorizado de 26 alumnos, debido a que 3 padres no autorizaron la evaluación a sus hijos. Desde este momento fue posible obtener información de los padres con respecto a las habilidades y fortalezas de sus hijos.

4. Se inició con la evaluación de los estudiantes con los que ya contábamos con la autorización de sus padres y que de acuerdo con los profesores a cargo del grupo no mostraban alguna dificultad. Posteriormente se evaluaron a los niños que la profesora refirió con algún problema.

5. Calificación y análisis de resultados de la prueba del WISC-IV por cada niño. Se realizaron análisis descriptivos, la información que fue interpretada y analizada con respecto a su grupo de edad, así como también de forma interindividual en los diferentes índices compuestos. Se consideró la puntuación obtenida con base a los criterios de Weschler y la de Sattler, aplicando prueba límite, es decir se obtuvieron dos resultados para esta prueba.

6. Se obtuvo información por parte de los profesores (1° y 2°) sobre los niños que consideraron que tenían alguna dificultad en el aula, como problemas de aprendizaje, conducta o lenguaje y de aquellos que tenían un potencial sobresaliente.

7. Se vació la información en una base de datos, considerando por cada niño los resultados obtenidos en las 15 subpruebas, las puntuaciones de los 5 índices y el índice de puntuación total de la prueba del WISC-IV, además del nombre, sexo, fecha de nacimiento, edad, grado y categoría correspondiente.

8. Se analizó la información recabada hasta el momento, tanto de los padres, profesores y psicólogas, con el fin de identificar a aquellos estudiantes que pasarían a la siguiente etapa de evaluación.

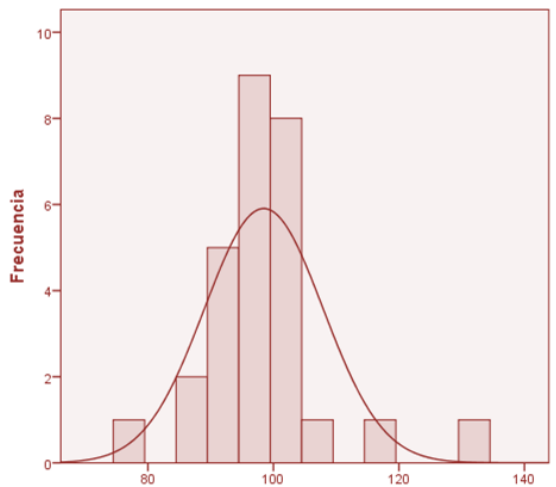
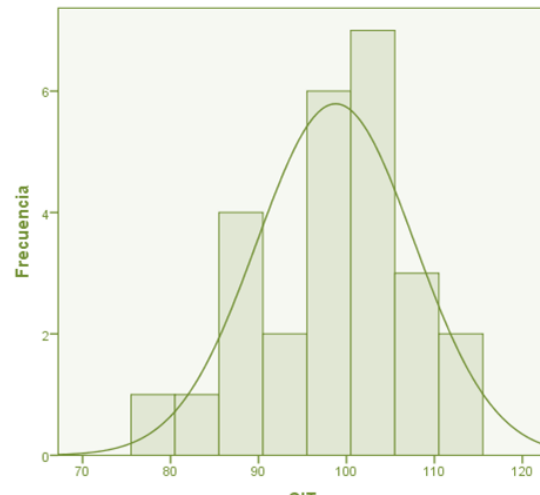
Resultados

En esta fase de evaluación exploratoria, se caracterizó el perfil cognitivo de los estudiantes de 1° y 2° año de primaria (n=54), con los resultados de la evaluación del WISC-IV, las observaciones y descripciones de los profesores a cargo de cada grupo, además de los comentarios de los tutores en el consentimiento informado. Lo cual se presenta a continuación.

Área cognitiva

1) Coeficiente Intelectual Total (CIT)

Las puntuaciones obtenidas respecto al Coeficiente Intelectual Total de los alumnos de primero (Figura 4), muestran una $M = 98.46$ ($DE = 9.54$), con un rango de 77 a 130, mientras que en la figura 5 se muestran los resultados de segundo año ($M = 98.77$; $DE = 8.96$), con un rango de 78 a 114; lo cual indica un CI (Coeficiente Intelectual) Promedio para ambos grupos. Se observa asimismo que un total de 15 participantes se ubica por encima del percentil 75 (primero: CI-102; segundo: CI-105) de acuerdo con su grupo, 7 alumnos de primero, 6 niñas (85.7%) y 1 niño (14.3%) con $M_{edad} = 6.00$ ($DE = .000$); 8 de segundo año, 5 niñas (62.5%) y 3 niños (37.5%) con $M_{edad} = 6.63$ ($DE = .518$).

Figura 4*Puntuaciones del CIT del grupo de 1°***Figura 5***Puntuaciones del CIT del grupo de 2°***Tabla 3.**

Estadística descriptiva obtenida de los Índices del WISC de los grupos de primero y segundo grado

	ICV		IRP		IMT		IVP	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Media	97.39	98.54	102.96	101.88	95.71	93.46	99.86	100.04
DE	12.390	9.65	9.807	10.50	7.649	7.28	4.547	11.02
Rango	57	39	47	45	40	24	9	48
Mínimo	67	75	8	82	83	80	8	78
Máximo	124	114	135	127	123	104	47	114

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la estadística descriptiva obtenida de los cuatro índices de la WISC-IV de los grupos de primero y segundo grado se observó que el índice con puntuación más baja fue el de Memoria de Trabajo (IMT) tanto para el grupo de primero ($M=95.71$; $DE=7.64$) como de segundo grado ($M=93.46$; $DE=7.28$), lo cual indica que se pueden mejorar sus procesos de atención, concentración y las habilidades para retener y recuperar información (Esquivel,

Heredia y Lucio, 2017). Así mismo se encontró que el Índice de Razonamiento Perceptual (IRP) fue en el que mejor se desempeñaron los estudiantes de ambos grados, (primero, $M=102.96$; $DE=9.80$ y segundo, $M=101.88$; $DE=10.50$), lo cual indica que estos estudiantes muestran una mayor habilidad para la observación, el razonamiento abstracto y organización visual (Esquivel, et al., 2017). En cuanto a los índices de Comprensión verbal (ICV) y Velocidad de Procesamiento (IVP) el desempeño en ambos grupos se encontró dentro de lo esperado para su edad.

2) Observaciones de padres y maestros

Para poder obtener información acerca el lenguaje y conducta de los alumnos se realizaron observaciones durante las evaluaciones, además de realizar registros en lista de verificación de conducta, se contó también con las observaciones de los padres y profesores. A continuación se muestra en la tabla 4 y 5 el análisis de los comentarios realizados y las observaciones hacia los alumnos, se omitieron en la tabla los alumnos que no tenían comentarios.

Tabla 4.

Comentarios y observaciones de padres y maestros respecto a los estudiantes detectados con NEE del grupo de 1°

Alumno	Papás	Profesor	Observaciones durante la evaluación
1.	Sociable, inquieta, distraída.	Altas capacidades.	Desempeño cognitivo por arriba de lo esperado para su edad, con ayuda su desempeño puede mejorar.
2.	Buena atención analítica. Algo distraída, a veces escribe las letras al revés.	Problemas de lenguaje.	Desempeño cognitivo esperado para su edad. En algunas palabras sustituía la S por SH. Dificultades en actividades con tiempo y concentración.
3.	Expresivo, cuestiona casi todo. Distraído, se aburre rápidamente una vez que aprende algo.		Desempeño cognitivo esperado para su edad.
6.	Muy distraído y pega cuando se frustra.		Desempeño cognitivo esperado para su edad.
7.	Tímida.	Sin lectura y escritura	Desempeño cognitivo esperado para su edad.

Continuación...

Alumno	Papás	Profesor	Observaciones durante la evaluación
8.			Dificultades en la articulación de la R.
9.		Va un poco atrasada, pero porque su mamá no puede ayudarla mucho.	Desempeño cognitivo esperado para su edad. Le cuesta trabajo leer y escribir.
10.	Aprende muy rápido.	Altas capacidades.	Facilidad para las actividades que requieren tiempo.
11.	Lenguaje.		Dificultades en la articulación de la R, S y T.
12.			Desempeño cognitivo por debajo de lo esperado para su edad. Con ayuda puede tener un desempeño esperado para su edad.
13.	Inteligente y distraída.	Pelea mucho con los niños, es grosera y constantemente toma lo que no es suyo.	Le costó trabajo concentrarse y seguir indicaciones.
14.	Miedo a no aprender a leer.	Sufre violencia dentro de su familia, lo que provoca resentimiento en el niño.	Le costó trabajo concentrarse y seguir indicaciones.
15.	Es buena para leer anuncios, para seguir indicaciones sobre su tarea.	Altas capacidades.	Desempeño cognitivo esperado para su edad.
16.	Es muy observadora, pone atención, adelantada.	Altas capacidades	Desempeño cognitivo muy por arriba de lo esperado para su edad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.

Comentarios y observaciones de maestros y padres de estudiantes detectados con NEE del grupo de 2°

Alumno	Papás	Profesor	Observaciones durante la evaluación
1.	Es creativa, autónoma, inteligente, le gusta aprender. Distraída	Hace los trabajos con dificultad, no porque no sepa, sino porque es un poco flojilla.	Desempeño cognitivo muy por debajo de lo esperado para su edad, con ayuda su desempeño puede mejorar.
2.		Altas capacidades	Desempeño cognitivo esperado para su edad, con ayuda su desempeño puede mejorar.
3.	Sabe leer, sumar y restar. Es muy inteligente. Inquieto y se enoja muy fácil.	Altas capacidades. Se distrae fácilmente necesita actividades fáciles y constantes.	Desempeño cognitivo esperado para su edad.
4.	Es buena para socializar.	Le gusta realizar los trabajos sola.	Desempeño cognitivo esperado para su edad. Le costó trabajo expresarse y tiene poca relación con sus compañeros
5.	Creativa. Distraída.		Desempeño cognitivo esperado para su edad, sin embargo, con ayuda su desempeño puede mejorar.
6.	Creativo, aprende canciones con facilidad, distraído, trabaja lento.	Es inteligente, trabaja algo lento, es tímido, no pregunta por pena y no trabaja por miedo a equivocarse	Desempeño cognitivo esperado para su edad. Dificultades en la articulación de la R.
7.	Inteligente. Se distrae.		Desempeño cognitivo debajo de lo esperado a su edad, con ayuda puede tener un desempeño esperado para su edad.
8.	Escribe con lentitud	Altas capacidades	Desempeño cognitivo esperado para su edad. Dificultades en la articulación de la R.

Continuación...

Alumno	Papás	Profesor	Observaciones durante la evaluación
9.	Le gustan las matemáticas.	Altas capacidades	Desempeño cognitivo esperado para su edad.
10.	Muy distraída		Desempeño cognitivo esperado para su edad, sin embargo, con ayuda su desempeño puede mejorar.
11.		Se le dificultan las actividades escolares	Desempeño cognitivo por arriba de lo esperado para su edad.

Fuente: Elaboración propia

Con base en los resultados obtenidos en la evaluación de la prueba WISC-IV, los comentarios de los tutores, las observaciones y validación ecológica con los profesores a cargo de cada grupo, además de las observaciones por las psicólogas, se detectó que de los 54 alumnos evaluados, 38 presentaron Necesidades Educativas Especiales (NEE). Lo cual indica que el 70.37% de la muestra se encuentra en riesgo educativo. Respecto al perfil se observa que en el grupo de 1° se detectaron 18 (64%) estudiantes en riesgo (ver figura 6) y en 2° grado, 20 (78%) (ver figura 7).

Figura 6

Alumnos de primer año .
identificados con NEE

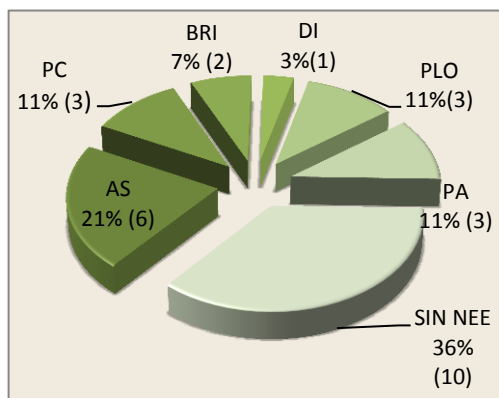
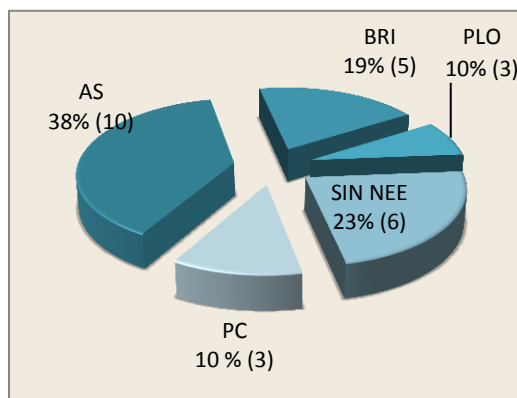


Figura 7

Alumnos de segundo año
identificados con NEE



Los cuales se agruparon en las siguientes categorías: Problemas de Aprendizaje (PA), Problemas de Lenguaje Oral (PLO), Problemas de Conducta (PC), Bajo rendimiento Intelectual (BRI), Discapacidad Intelectual (DI) y Aptitud Sobresaliente (AS). Se puede observar que en cada grupo se encontró un alto porcentaje de niños con aptitud sobresaliente (primer grado 21 %; segundo 38%), quienes son el objetivo principal de este estudio.

Discusión

Esta primera evaluación tuvo como propósito conocer el perfil cognitivo y de necesidades educativas especiales de los niños de primero y segundo grado de primaria. Los resultados obtenidos permitieron identificar la existencia de indicadores que muestran la necesidad de profundizar mediante una evaluación diagnóstica a aquellos estudiantes que se ubicaron en alguna de las categorías de educación especial con herramientas específicas, tal como lo menciona Sattler (2003). Con relación a los datos obtenidos, se observó que de los 54 alumnos evaluados de ambos grupos, 38 presentaron Necesidades Educativas Especiales, es importante resaltar que esta identificación se realizó antes del confinamiento por el COVID-19, lo que permitió llevar a cabo esta detección temprana de estudiantes en riesgo educativo

La detección temprana de los niños que presentan necesidades de educación especial es un factor clave para proporcionar la atención que requieren (Acle, et al., 2012), es aquí donde se resalta la importancia de realizar una evaluación exploratoria desde los primeros grados escolares.

Esta evaluación permitió explorar las características y habilidades de los niños detectados en riesgo educativo, los cuales pasaron a la segunda fase de la evaluación diagnóstica

Etapa B- Evaluación diagnóstica

Objetivo

Caracterizar los factores de riesgo y protección individuales, familiares y escolares de los niños de segundo y tercer grado de primaria identificados con aptitud sobresaliente.

Escenario

Esta etapa se llevó a cabo tanto de manera presencial como virtual, por lo que hubo dos escenarios. El primero fue en las instalaciones de la escuela Primaria, descrita a detalle en la etapa A, se realizó la aplicación de las pruebas de manera grupal en el salón de cada grupo, los cuales contaban con sillas y mesas individuales para cada alumno, un área pequeña para lectura, pizarrón, televisión y escritorio para el profesor a cargo. El segundo escenario fue en casa mediante plataformas digitales como Google meet, correo electrónico y Google formularios, esto debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19.

Participantes

Participaron 12 estudiantes, 3 niñas de segundo; 7 niñas y 2 niños de tercer año de primaria, con un rango de edad de 6-8 años ($M= 7.33$ años; $SD= .549$).

Participaron 12 padres de familia, 3 madres de las niñas de segundo año; 6 madres, 2 padres y una prima de los estudiantes de tercer grado ($M=35.8$ años; rango de edad de 25 a 51 años) una profesora del grupo de segundo y 1 profesor del grupo de tercer grado.

Herramientas

- Test de Pensamiento Creativo, Forma Figural-versión A (Torrance, 2008). Es una prueba que tiene como objetivo evaluar las producciones creativas con tres actividades: componer un dibujo, completar un dibujo y líneas paralelas. Las cuales se califican mediante los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración abstracción de títulos y resistencia al cierre prematuro, además de trece fortalezas creativas (emoción, contexto, movimiento, expresividad de títulos, síntesis de figuras incompletas, síntesis de líneas, visualización inusual, visualización interna, extensión de límites, sentido del humor, riqueza imaginativa, colores y fantasía). En muestras estudiadas obtuvo una confiabilidad entre .89 a .94.

- Escala de Motivación Escolar para niños (Romero, 2008). Es un cuestionario de 30 enunciados, su objetivo es identificar el compromiso con la tarea que manifiesta el menor. Su consistencia interna es de .86 y se constituye de seis factores, el primero está compuesto por ocho reactivos, denominado Interés-Recreativo debido a que son reactivos que denotan cantidad de tiempo empleado en actividades agradables para el niño. El segundo agrupa seis reactivos, fue nombrado Persistencia-Académica ya que contiene reactivos que hacen referencia a la superación de obstáculos para lograr una meta. El tercero lo conforman cuatro reactivos, llamado Esfuerzo-Académico porque contiene reactivos que indican una cantidad de energía empleada en actividades académicas. El cuarto, quinto y sexto factor agruparon dos, tres y tres reactivos respectivamente y fueron designados como Interés Académico, Persistencia-Recreativa y Esfuerzo-recreativo.

- Lista para identificar potencial sobresaliente en niños que cursan la educación primaria (Covarrubias, 2001) (versión en línea mediante la plataforma de google formularios). Instrumento dirigido a padres de familia y docentes regulares, su objetivo es la percepción que tienen tanto padres como docentes del potencial sobresaliente de los niños que cursan la educación primaria. Está compuesto de 25 afirmaciones que describen algunas de las características de los niños con aptitudes sobresalientes que se contestan de forma dicotómica en el que se utiliza el “sí” o el “no” en caso de que se presente o esté ausente la característica que se describe en la oración respectivamente.

- Guía de entrevista a padres (Acle y Roque, 2006). Es una entrevista semiestructurada, cuya finalidad es obtener datos personales del niño, como antecedentes pre-peri y posnatales así como del desarrollo, aspectos ambientales, indicadores socioeconómicos, factores de riesgo y protección, para conocer la interacción del niño con la familia, así como la relación de la familia con la escuela.

- Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez, Lozada y Acle, 2013) (versión en línea, mediante la plataforma de google formularios). Es un cuestionario de 14 preguntas dirigido a padres de familia sobre las fortalezas, debilidades, realización de tareas, seguimiento de reglas, lectura, escritura y lenguaje oral.

Procedimiento

Como ya se indicó, esta etapa se llevó tanto de forma presencial como virtual.

1. La aplicación de la Evaluación del Test de Pensamiento Creativo, Forma Figural-versión A y Escala de motivación escolar para niños, se realizó de manera presencial y grupal en el salón de clases correspondiente a cada grupo, previo consentimiento informado de los padres y asentimiento de los niños.

2. Debido a la contingencia que se presentó el 20 de marzo de 2020 se suspendió el trabajo presencial con los estudiantes y en el mes de septiembre del mismo año se volvió a contactar a los profesores a cargo de los grupos (2° y 3°), se les presentaron los resultados obtenidos en la primer evaluación, en ese momento se determinó que niños continuarían con la atención de educación especial, se aceptó que fueran 6 niñas de 2° grado; 8 niñas y 2 niños de 3°.

Posteriormente los profesores proporcionaron a las psicólogas el número telefónico y/o correo electrónico de los padres de los niños identificados. Se buscó contactarlos para informales sobre el seguimiento y la nueva forma de trabajo que se haría en la modalidad a distancia; en este momento aceptaron continuar 3 madres de niñas de segundo grado y 9 de tercero, se prosiguió a enviarles mediante un correo el consentimiento informado.

3. Asimismo se enviaron los formatos de la lista de Covarrubias para identificar potencial sobresaliente a padres/ profesores así como el formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y escuela; estos fueron adaptados por la psicóloga para la plataforma de google formularios, en los cuales se buscó que los padres pudieran ampliar sus respuestas.

4. Se buscó acordar una cita con los padres para realizar la Guía de Entrevista mediante la plataforma virtual de meet (las psicólogas fueron flexibles con los horarios de los padres, adaptándose a los espacios que ellos les referían para poder realizarla, siendo esta en distintos horarios, como a las 8:00 am. o en algunas situaciones por la tarde después de las 7pm., e incluso los domingos, también se les dio la opción de compartirles la entrevista en formato digital para que la pudieran responder y posteriormente regresarla a las psicólogas, sin embargo por diversas cuestiones de los padres, sólo fue posible que 6 de las madres de los menores pudieran contestar la entrevista.

Resultados

Los resultados se organizaron por cada área evaluada. A continuación se presentará la caracterización de los factores de riesgo en el área individual, familiar y escolar.

Área individual

Cognitiva

Los resultados obtenidos en el área cognitiva, de acuerdo con las puntuaciones en la WISC-IV se puede indicar que el CI total de cada grupo fue de 109.33 ($DE=6.11$) para primero y de 106.44 ($DE=3.77$) en segundo. Se muestra que el índice con puntuación más baja en ambos grados fue el de Memoria de Trabajo (primero, $M=102$; $DE=8.00$ y segundo $M=99.11$; $DE=4.75$); el Índice de Comprensión Verbal tuvo una puntuación mayor en el grupo de primero ($M=110.67$; $DE=4.16$), esto se puede deber a su capacidad para recuperar la información obtenida, capacidad para sintetizar y abstraerla. Los estudiantes de segundo año, en el Índice de Razonamiento Perceptual tuvo mejor desempeño ($M=108.86$; $DE=5$, lo cual puede deberse a una mayor habilidad para la observación, el razonamiento abstracto y organización visual (Esquivel, et al., 2017) (Tabla 6).

Tabla 6.

Promedio obtenido por grado en los índices de la prueba WISC-IV

Grado	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
Primero	110.67 ($DE=4.16$)	104.67 ($DE=7.02$)	102 ($DE=8.00$)	107 ($DE=4.58$)	109.33 ($DE=6.11$)
Segundo	105.67 ($DE=7.00$)	108.86 ($DE=5.06$)	99.11 ($DE=4.75$)	105.22 ($DE=11.66$)	106.44 ($DE=3.77$)

Fuente: Elaboración propia

Nota: CIT: Índice de Coeficiente Total; ICV: Índice de comprensión verbal; IRP: Índice de razonamiento perceptual; IMT: Índice de memoria de trabajo; IVP: Índice de velocidad de procesamiento.

Los resultados de los estudiantes se ubicaron dentro del percentil 75 de acuerdo con su grupo de edad, además de que se consideró la validación ecológica de los resultados con sus profesores a cargo. En general los estudiantes puntuaron en al menos en un índice con una puntuación superior al promedio, como fue en el caso de Elsa y Aurora que puntuaron con 114 en el ICV (Tabla7).

Tabla 7.

Promedio obtenido por cada estudiante con aptitud sobresaliente de ambos grados

Grado	Nombre	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
Primero	Mulan	112	112	110	112	116
	Tiana	106	98	102	103	104
	Elsa	114	104	94	106	108
Segundo	Mérida	95	108	99	103	102
	Rapunzel	104	106	94	106	105
	Anna	100	108	104	103	106
	Aurora	114	108	104	85	107
	Moana	100	102	104	103	104
	Jazmin	106	100	102	106	105
	Ariel	114	102	91	97	104
	Aladín	114	104	97	118	111
	Erick	104	117	97	160	114

Fuente: Elaboración propia

Creatividad

La creatividad es una de las características señalada como esencial por diversos autores (Gargiulo, 2021), esta característica les permite exhibir a los alumnos con aptitudes sobresalientes un pensamiento original en la expresión oral y escrita, poseer habilidades para crear, inventar e improvisar soluciones para un problema dado. En este sentido, el índice de creatividad (IC) promedio del grupo de primer grado fue de 39.67 ($D.E=17.58$), el valor mínimo fue de 13 y el máximo de 72, los resultados muestran la existencia de una alta variabilidad en el desempeño de creatividad dentro del grupo, el percentil 75 se ubicó a partir de los ≥ 56 puntos

obtenidos por los estudiantes en la prueba de creatividad. Los resultados obtenidos por los niños de primero muestran que las alumnas están entre el percentil 50 y 25, lo que nos podría indicar que debido al sistema educativo en el que se encuentran inmersas el aprendizaje memorístico es más premiado que la creatividad. Por su parte, el grupo de segundo, la media fue de 58.96 ($D.E=21.22$), con un rango de 25 a 101, se puede observar que seis de los estudiantes se ubicaron dentro del percentil 75, mientras que dos estuvieron en el percentil 50 (Tabla 8).

Tabla 8.

Descriptivos del Índice de Creatividad (IC) de los estudiantes con aptitud sobresaliente

Grado	Alumno	Fluidez	Originalidad	Elaboración	Títulos	Cierre	IC	Promedio grupal IC
Primero	Mulan	18	8	5	11	10	52	39.6 ($D.E=17.5$)
	Tiana	13	11	17	7	0	48	
	Elsa	15	12	5	2	4	38	
Segundo	Mérida	20	14	47	2	17	100	58.96 ($DE=21.22$)
	Rapunzel	17	15	53	4	12	101	
	Anna	26	17	6	2	7	58	
	Aurora	20	12	6	8	12	58	
	Moana	24	14	9	2	9	58	
	Ariel	26	14	5	0	6	51	
	Aladín	15	14	3	3	3	38	
Erick	22	12	7	3	14	58		

Fuente: Elaboración propia

Motivación escolar

Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de 93 ($D.E=14.93$), la puntuación mínima fue de 67 y la máxima de 114 (Tabla 9). Con base a los datos obtenidos, se observó que siete estudiantes tuvieron un puntaje arriba del promedio ($M \geq 93$) y 4 por debajo, ubicándose dentro de la norma, esto significa que en general los estudiantes manifestaron una adecuada motivación intrínseca, en las áreas de interés, persistencia y esfuerzo académico.

Tabla 9.

Puntuaciones promedio de la motivación escolar de ambos grados

Grado	Alumno	Total Motivación Escolar	Media
Primero	Mulan	106	93 ($D.E=14.93$)
	Tiana	114	
	Elsa	111	
Segundo	Mérida	93	
	Anna	67	
	Aurora	86	
	Moana	112	
	Ariel	86	
	Aladín	93	
	Erick	80	
	Rapunzel	100	

Fuente: Elaboración propia

Área familiar

En esta área se identificó que dos de los estudiantes viven con su familia extensa (ambos padres, sus abuelos y tíos), mientras que tres hogares son monoparentales con jefatura femenina y uno de los estudiantes vive en un hogar biparental. En la mayoría de los hogares se observa que los padres no están presentes en la crianza de los hijos, ya sea por cuestiones laborales o porque no se hacen cargo de sus hijos, teniendo las madres toda la carga del hogar, crianza y en algunos

casos de sustento económico. En los hogares monoparentales, las madres reportaron que los padres no se hacen responsables de la crianza ni de la parte económica de sus hijos (Tabla 10).

Las madres de los estudiantes reportaron haber tenido vigilancia médica durante todo el embarazo, sin embargo, cuatro de ellas tuvo complicaciones durante el parto, lo que provocó que sus hijos estuvieran un tiempo en el hospital.

Tabla 10.*Aspectos familiares de los estudiantes*

Alumno	Vivienda	Familia	Embarazo-nacimiento	Desarrollo del niño	Escuela a distancia
Mulan	La casa cuenta con los servicios básicos y el material de la construcción se conforma de manera general de losa y loseta, tiene drenaje, agua potable, luz, baño, internet. Es casa de los abuelos. Cuentan con computadora para tomar las clases.	Se trata de una familia extendida, con ambos padres de la menor, abuelitos y hermano mayor. La madre es la que se hace responsable de la niña “Mi esposo me ayuda muy poco, porque la mayor parte del tiempo se va de viaje por el trabajo”	Durante el embarazo la madre tuvo vigilancia médica y cuidados prenatales, sin embargo fue un embarazo de riesgo “desde el inicio tuve amenaza de aborto, nació de 8 meses; hubo problemas durante la cesaría, porque la anestesia le llegó a la bebé y estubo 15 días en el hospital ”	La madre reporto un adecuado desarrollo de la niña “se sentó sola a las 6- 7 meses, aprendió a caminar al año y antes de cumplir 2 años dejó sin dificultad el pañal” Asistía a clases de ballet	Esta nueva modalidad le ha gustado a la madre y a la niña, además de tener un espacio y tiempo exclusivo para realizar las tareas “me ha gustado mucho, siento que ha avanzado bastante, aunque fue un gran cambio es bueno porque pasamos más tiempo juntas y le dedico tiempo exclusivo, me siento con ella a hacer las actividades”
Mérida	La casa cuenta con los servicios básicos (tiene servicios de drenaje, agua potable, luz, baño, internet) y el material de la construcción es de losa y cemento” Para tomar las clases utiliza el celular.	Es una familia monoparental, viven en casa con los abuelos maternos. Es hija única. “vivimos en casa de mis padres... ellos me apoyan, el papá de la niña no me ayuda en nada”	Tuvo atención medica durante el embarazo, no hubieron complicaciones en el parto “considero que mi alimentación fue saludable, nació de 8 meses y medio, no tuve ninguna complicación, ella nació bien”	La menor tuvo un desarrollo adecuado a la edad. Durante la infancia temprana se fracturo. “Se sentó sola a los 10-11 meses, aprendió a andar sola al año un mes, estubo en la guardería, ahí nos ayudaron pañal que dejara el pañal a los 2 años.” “De chiquita se cayó y fracturo el brazo, la tuvieron que operar”	Debido a su trabajo la madre no puede estar en las clases con ella; no le agrada tanto esta nueva modalidad “un vecino me ayuda para que tome sus clases, cuando llego le ayudo en algunas tareas; es complicada esta modalidad...siento que no ponen atención al cien y se estresan mucho”

Tiana	La vivienda cuenta con servicio de agua potable, drenaje, baño, internet, está construida de cemento y losa. Es casa de los abuelos maternos. Cuenta con celular para tomar las clases, durante la pandemia se mudaron a Veracruz, no contaban con internet.	Es una familia extendida con ambos padres, tío, tía y abuelos maternos. Es hija única. El papá la apoya muy poco con el cuidado de la menor, debido al trabajo, la mamá trabaja actualmente desde casa.	Desde que inicie el embarazo tuvo amenaza de aborto, estuvo bajo vigilancia médica. Nació a los 8 meses. Estuvo 15 días internada, debido a que la anestesia le llegó durante el parto, “trate de comer lo mejor posible y estar en reposo”	Tuvo un desarrollo acorde a su edad. Fue 2 años al preescolar. “Ella es muy penosa, aunque sea familia le cuesta hablarles, hasta que agarra confianza, le da miedo que se burlen de ella”. Se distrae con facilidad y cuesta trabajo para que coma.	No le gustaba acudir a la escuela porque los niños se burlaban de ella y no querían jugar. Le cuesta un poco de trabajo hacer las tareas, pero lleva buenas calificaciones. “Trabajo ahorita desde casa y le dedico tiempo exclusivo para cada materia para las actividades, me ha gustado más porque podemos convivir, a mi hija también le gusta ”
Jazmín	La vivienda cuenta con todos los servicios básicos (drenaje, agua potable, luz, baño, internet), la construcción es de cemento, losa y loseta. Cuentan con computadora.	Es una familia biparental, es la segunda hija. La madre se dedica al hogar. “Mi esposo tiene un horario muy largo del trabajo, casi no lo vemos, cuando está en casa me ayuda”	Tuvo vigilancia durante todo el embarazo, fue de 41 semanas, no hubo complicaciones durante el parto.	Su desarrollo fue adecuado. A los 6 meses se cayó de la cama, le hicieron estudios y salió bien. Es un poco distraída “le tengo que apagar la tv para que se concentre”. Antes de la pandemia iba a clases de inglés.	“A veces se me complica hacer las cosas del hogar y ayudarle a sus tareas, es más pesado así”. La mamá la supervisa ya compañía a hacer sus actividades. Jazmín se aburre y ya quiere regresar a la escuela. Les tan dejando muchas actividades que no le explican bien.
Aurora	La vivienda es rentada, cuenta con todos los servicios básicos, como agua, drenaje, luz,	Es una familia mono parental, es la tercera hija; sus hermanos ya están grandes y no viven	Tuvo vigilancia médica durante todo el embarazo. Nació de 8 meses, se complicó el parto, venía con el	Aprendió a hablar muy rápido, al año ya se podía platicar con ella. Siempre está en una actividad, actualmente toma clases	“No le gustaba ir a la escuela, por los niños la molestaban, pero si le gusta aprender”. La mamá supervisa sus actividades

	el internet se los comparte un vecino. Para sus clases utiliza el celular, por lo regular usa datos, ya que no hay quien la cuide y se la lleva al trabajo.	con ellas. “El papá no se hace cargo de nada”	cordón enredado, no respiró rápido. Le dijeron que podía tener complicaciones en su desarrollo “procure estimularla lo más que se pudiera, para que no tuviera tantas complicaciones, la llevaba a entrenar conmigo”.	de música,” la llevo a andar en bici con los chicos que entreno”	escolares. “Siento que hemos podido hacer más cosas; a Aurora le preocupaba salir”. Le gusta ir al trabajo de su mamá porque hay personas más grandes con las que puede platicar. Tienen un horario para realizar sus actividades.
Erick	La vivienda es propia, cuenta con todos los servicios como servicios básicos drenaje, agua potable, luz, baño, internet. La construcción es de concreto, cerámica y loseta. Las clases las toma con el celular de la mamá.	Es una familia monoparental, conformada por los hermanos y la madre. Erick tiene un hermano gemelo. “El papá no está presente en sus vidas”	Fue un embarazo gemelar de 34 semanas, tuvo vigilancia médica durante todo el embarazo. Pasaron un mes en la incubadora por su bajo peso al nacer.	Tuvo un desarrollo acorde a su edad “se apoya con su hermano para ir aprendiendo”. Antes de la pandemia acudían a clases de natación en familia. “Trato de ponerles actividades extras”. Le gusta aprender y busca mejorar.	“Ha sido muy estresante y complicada esta modalidad, al inicio no sabía si quedarme a atenderlos para sus clases en línea o irme a trabajar”. “los niños ya quieren regresar a la escuela”. La abuelita los apoya al cuidado de los niños mientras la mamá trabaja. “Por el trabajo no les puedo poner toda la atención ahorita”.

Fuente: Elaboración propia

En la modalidad a distancia, tres de las madres expresaron que les agradaba porque podían convivir más con sus hijas, sin embargo, las otras mamás externaron que se sentían estresadas, no podían apoyar completamente a sus hijos con las actividades escolares porque tenían que realizar las tareas del hogar y trabajar. En dos de los hogares se reportó que se contaba con una computadora compartida con los hermanos para tomar las clases, mientras que en los cuatro restantes hacían uso del celular de la madre para poder ingresar sus clases en línea.

Fase 2 Intervención

Objetivo

- Instrumentar un programa “*Los Detectives del Conocimiento*” ” dirigido a las habilidades del pensamiento crítico en niños con aptitudes sobresalientes del primer ciclo de primaria.

Objetivos particulares

- Estimular las habilidades del pensamiento literal en niños con aptitudes sobresalientes del primer ciclo de primaria.
- Estimular las habilidades del pensamiento inferencial en niños con aptitudes sobresalientes del primer ciclo de primaria.

Escenario

Debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas recibió asesoría e información de la Secretaría de Salud, en coordinación con la SEP se autorizó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos, con el fin de procurar la salud de los habitantes. Por este motivo el diseño y aplicación del programa tuvo que adaptarse a la educación a distancia. Se realizó en un formato digital, mediante la plataforma de Google Meet y correo electrónico, para llevar a cabo las sesiones con los participantes.

Participantes

La muestra estuvo conformada por un total de 12 alumnos, con un rango de edad de 7 a 9 años ($M_{edad} = 7.23$ años; $SD = .549$), 7 niñas y 2 niños de tercer grado; 3 niñas de segundo año. Participaron 12 tutores, 3 madres de los niños y niñas de segundo grado, 6 madres, 2 padres y una prima de los niños y niñas de tercer grado.

Los Detectives del Conocimiento: Programa de estimulación del pensamiento crítico para niños con aptitudes sobresalientes.

El programa se diseñó para aplicarlo en dos modalidades (sincrónica y asincrónica), estuvo dividido en dos bloques (Bloque 1. Pensamiento literal; Bloque 2. Pensamiento inferencial), los cuales en cada sesión iba aumentando la complejidad de la habilidad; en total se constituyó por

22 sesiones, cada una con duración de aproximadamente de 50 minutos, una vez a la semana. A continuación, en la tabla 11 y 12 se muestra la estructura de la distribución de las sesiones y sus objetivos por cada bloque:

Tabla 11.

Organización de las sesiones del bloque 1: Pensamiento literal

Habilidades	Sesiones	Objetivos
Observar	1	Observar las características de los objetos
Discriminar	2	Identificar las diferencias y similitudes entre dos objetos (apéndice D).
Nombrar- identificar	1	Identificar el nombre que corresponde a cada parte de las plantas
Emparejar	2	Relacionar las imágenes en pares de acuerdo con sus características similares (apéndice E).
Identificar- detalles	1	Identificar las partes del cuento para poder responder las preguntas planteadas
Recordar	1	Memorizar las imágenes presentadas para identificar el número de la imagen que se solicite
Secuenciar	1	Organizar la información presentada para realizar un procedimiento.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12.

Organización de las sesiones del bloque 2: Pensamiento inferencial

Habilidades	Sesiones	Objetivos
Inferir	1	Realizar deducciones a partir de información presentada en las imágenes
Comparar	1	Comparar diversos objetos
Categorizar	1	Clasificar las imágenes de acuerdo con sus características en común (apéndice F).
Describir	1	Explicar de forma detallada las características de los objetos
Causa-Efecto	1	Identificar la relación de causa y efecto en la información presentada

Continuación...

Habilidades	Sesiones	Objetivos
Predecir	1	Estimar los posibles resultados del experimento
Analizar	1	Examinar la información del cuento (apéndice G).
Resumir	1	Identificar las ideas principales del cuento
Generalizar	1	Relacionar las habilidades aprendidas durante las sesiones con sus actividades diarias
Resolución de problemas	1	Encontrar las posibles soluciones a un problema

Fuente: Elaboración propia

Descripción del programa

Forma sincrónica

Esta modalidad se realizó mediante la plataforma de meet con los niños de tercer grado, en la cual se tenía una sesión a la semana de 50 minutos, debido a la cantidad de niños se optó por formar tres grupos de 3 niños, cada uno en un horario de 9:00, 10:00 y 11:00 de la mañana.

Se mantuvo contacto con los padres mediante WhatsApp, por este medio se les compartió el enlace recurrente para la sesión de cada semana, además de que en las actividades que se empleó algún material adicional (semillas, objetos, frutas, impresiones, entre otros) días previos a la sesión se les enviaba la lista o el archivo que se iba a ocupar, esto con autorización de los padres, preliminarmente se les preguntó si tenían algún inconveniente con el material extra, también se buscó que fueran elementos que tuvieran en casa o de fácil acceso.

Se solicitó a los padres que al finalizar cada sesión se enviara por correo electrónico o WhatsApp las evidencias de las actividades realizadas, sin embargo por diversas cuestiones no todos pudieron compartir a la psicóloga estos archivos.

Forma asincrónica

La dinámica en esta modalidad se realizó principalmente mediante WhatsApp, se les compartió a las madres cada semana la descripción detallada de la sesión correspondiente, en las cartas se encontraban redactadas las instrucciones que se les tenían que dar a los estudiantes para realizar la actividad, además de que se incluían ejemplos y material extra de acuerdo a la sesión, este podía consistir en un video realizado y narrado por la psicóloga con los tipos de estrellas, otro ejemplo es la realización de un pequeño experimento o la narración de un cuento, esto con la finalidad de que los estudiantes contaran con la misma información que se les presentaba a los estudiantes de la modalidad sincrónica. Durante la semana se les preguntaba a las madres si tenían alguna duda para realizar la actividad, en caso de si tenerla, se les resolvían sus dudas. Antes de llegar a la siguiente sesión, las madres compartían mediante fotografías la evidencia de las actividades realizadas.

Es importante hacer mención que en ambas modalidades se trabajó con los mismos objetivos y actividades, además de que el material elaborado por la psicóloga fue el mismo para ambas formas.

Evaluación

Cada bloque del programa se evaluó mediante un rubrica (Figura 8), en la cual se valoró cada habilidad. Para establecer los rangos de mínimo y máximo se tomaron en cuenta los puntajes obtenidos en las actividades realizadas de cada estudiante.

Figura 8.

Rúbrica de evaluación.

Rúbrica de evaluación- Pensamiento literal

NOMBRE DEL ALUMNO:

GRADO:

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Total
Observación.	Incluye en la observación de los objetos 5 o más características en cada uno	Incluye en la observación de los objetos de 3 a 4 características en cada uno	Incluye en la observación de los objetos un máximo de 2 características en cada uno	Incluye en las observaciones sólo el nombre de los objetos o 1 característica como máximo en cada uno	
Discriminar	Identifica 3 o más diferencias y similitudes entre los objetos	Identifica 2 diferencias y similitudes entre los objetos	Identifica sólo una diferencia o similitud entre los objetos	No logra identificar las diferencias ni similitudes entre los objetos	
Nombrar-identificar	Sitúa adecuadamente el nombre de las 5 partes de las plantas y además identifica todas sus características	Sitúa adecuadamente el nombre de 4 partes de las plantas e identifica al menos de 3 a 4 características	Sitúa adecuadamente el nombre de 3 partes de las plantas e identifica al menos de 2 características	Sitúa adecuadamente el nombre de 2 o menos partes de las plantas y no identifica ni una característica	
Emparejar	Une de 4 a 5 imágenes con características similares y también explicar por qué van juntas. Relaciona toda la información con las imágenes	Une de 4 imágenes con características similares, puede dar solo 2 explicaciones del por qué van juntas. Relaciona alguna información con las imágenes	Une 3 imágenes con características similares, no puede explicar el por qué van juntas. Relaciona pocos elementos de la información con las imágenes	Solo logra relacionar 2 o menos imágenes con características similares.	
Identificar- detalles	Identifica 9 de las palabras en la sopa de letras. Responde correctamente las 4 preguntas sobre el cuento	Identifica de 7 a 8 palabras en la sopa de letras. Responde correctamente a 3 de las preguntas sobre el cuento	Identifica de 6 a 5 palabras en la sopa de letras. Responde correctamente a solo 2 o 1 de las preguntas sobre el cuento	Identifica menos de 4 palabras en la sopa de letras. No responde correctamente a las preguntas sobre el cuento	
Recordar	Recuerda 5 de las imágenes presentadas	Recuerda 4 de las imágenes presentadas	Recuerda 3 de las imágenes presentadas	Recuerda 2 o menos de las imágenes presentadas	
Secuenciar	Ordena adecuadamente los 7 pasos para armar el cohete	Ordena adecuadamente 5 o 6 pasos para armar el cohete	Ordena adecuadamente 3 o 4 pasos para armar el cohete	Ordena adecuadamente 2 o menos pasos para armar el cohete	

Resultados

En este apartado se presenta el desempeño de los alumnos de ambos grupos en cada habilidad estimulada durante el programa de enriquecimiento cognitivo.

Bloque 1.

Tabla 13.

Desempeño de los estudiantes en las habilidades del bloque 1

Nombre	Grado	Observar	Discriminar	Nombrar	Emparejar	I.Detalles	Recordar	Secuenciar	Total
Mulan	2°	4	4	4	4	4	4	4	28
Tiana	2°	4	3	4	4	3	3	4	25
Elsa	2°	3	3	4	3	4	4	3	24
Ariel	3°	4	4	3	4	4	S/E	4	23
Mérida	3°	3	3	S/E	4	4	S/E	4	18
Anna	3°	3	3	S/E	S/E	S/E	S/E	3	9
Rapunzel	3°	2	2	4	S/E	4	S/E	4	16
Moana	3°	2	2	S/E	4	S/E	4	S/E	12
Jazmín	3°	4	4	4	4	4	4	4	28
Aurora	3°	4	4	4	4	4	3	4	27
Aladín	3°	S/E	S/E	4	S/E	S/E	S/E	S/E	4
Erick	3°	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	4	3	7

Fuente: Elaboración propia. Nota: S/E- Sin Evidencias; 4 Excelente; 3 Bueno; 2 Suficiente; 1 Insuficiente;

En la tabla 13 se muestra el desempeño de los niños en las habilidades desarrolladas en el bloque 1, es importante mencionar que algunos estudiantes no tuvieron la evaluación del desempeño de algunas de las habilidades, debido a que los tutores no compartieron las fotografías de lo realizado. En términos generales se aprecia que los niños de ambos grados obtienen niveles de desempeño entre excelente y bueno. Por ejemplo, en la habilidad de observar, los estudiantes que discriminaron características en los objetos (ejemplo, figura 9) fueron Mulan, Tiana, Ariel, Jazmín y Aurora, por lo que su desempeño fue excelente en comparación con los niños de su edad. Por otra parte Rapunzel y Moana incluyeron menos elementos en sus observaciones, por lo que su desempeño resultó insuficiente, como se ve en la figura 10.

Figura 9.

Ejemplo de actividad en observar puntuación 4.

Hamster. Es pequeño, color café con blanco, es peludo, suave, tiene sus ojos negros, sus dientes grandes, sus manos pequeñas con uñas grandes y delgadas, son muy traviosos y bonitos.

Figura 10.

Ejemplo de habilidad de observar con puntuación de 2.

1. Mesa es de vidrio.
2. planta: nombre cuka de moises.

En la segunda habilidad, Mulan, Ariel, Jazmín y Aurora identificaron de manera excelente las diferencias y similitudes entre dos objetos (ver figura 11), mientras que Rapunzel y Moana tuvieron un desempeño suficiente en esta habilidad (figura 12).

Figura 11.

Ejemplo de habilidad de discriminar con puntuación 2.

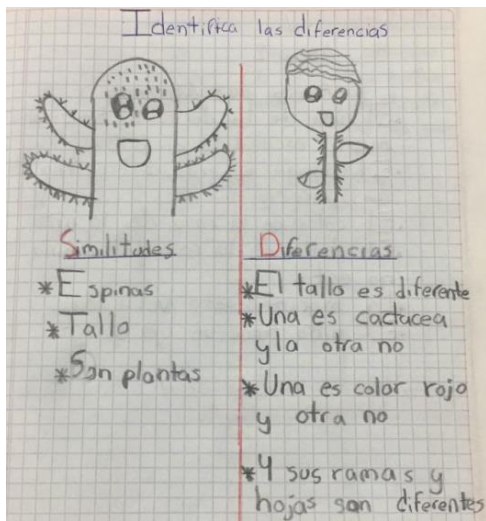
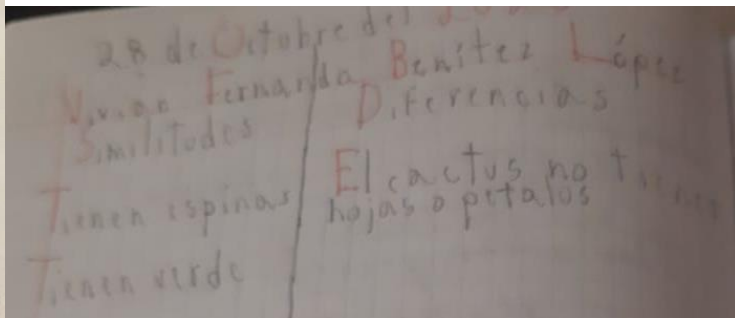


Figura 12.

Ejemplo de habilidad discriminar con puntuación de 4.



Se observa que en la actividad de nombrar, Ariel fue la única que obtuvo un desempeño bueno, ya que el resto de los estudiantes tuvieron un desempeño excelente al identificar todos los nombres que corresponden a las partes de las plantas, como se muestra en la figura 13.

Figura 13.

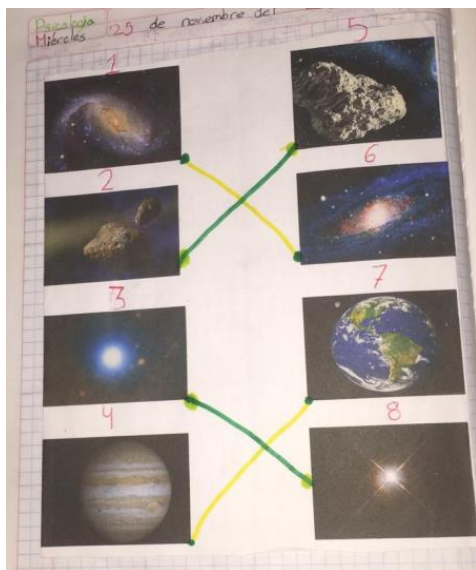
Ejemplo de habilidad de nombrar con puntuación 4.



En la tabla se muestra que la mayoría de los estudiantes que entregaron evidencia pudieron relacionar las imágenes en pares, así como con la información que le corresponde a cada una de manera excelente (figura 14).

Figura 14.

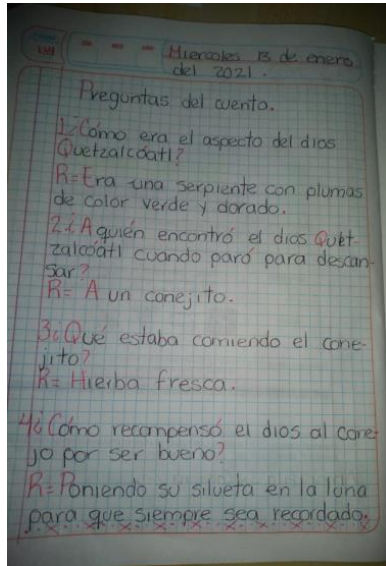
Ejemplos de la habilidad de emparejar con puntuación 4.



Con respecto a la identificación de detalles, Tiana fue la única que presentó evidencias con un desempeño bueno, las otras niñas tuvieron una puntuación excelente, en la actividad de identificar las partes del cuento y responder las preguntas planteadas (ejemplo en figura 15).

Figura 15.

Ejemplo de actividad en identificación de detalles con puntuación 4.

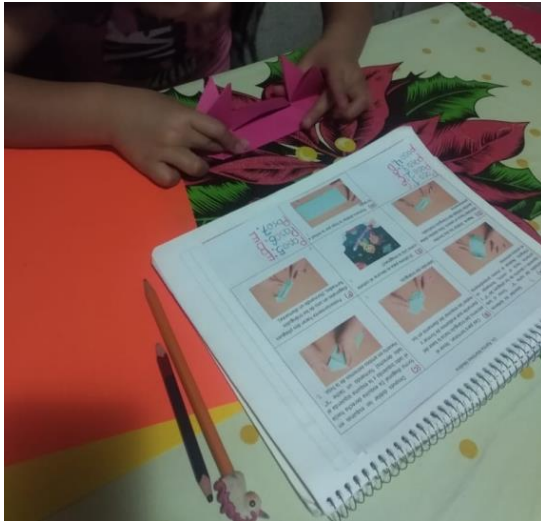


En la habilidad de recordar, los alumnos que memorizaron la mayor cantidad de las imágenes presentadas asociadas a los números que se les mostró fueron Mulan, Elsa, Mohana, Jazmín y Erick por lo que su desempeño fue excelente en comparación con los niños del grupo participante.

En la última habilidad de este bloque, Mulan, Tiana, Ariel, Mérida, Rapunzel, Jazmín y Aurora, mostraron un desempeño excelente al organizar la información que se les presentó para ordenar la realización del procedimiento para elaborar un cohete (figura 16).

Figura 16.

Ejemplo de habilidad de secuenciar con puntuación 4.



En cuanto al desempeño total de las habilidades, cabe señalar que Mulan, Aurora, Tiana y Jazmín obtuvieron las puntuaciones más altas y a la vez fueron quienes obtuvieron un porcentaje de asistencia más alto a las sesiones; cabe señalar que los alumnos que tuvieron puntuaciones muy bajas en el total, fue debido a que no se presentaron las evidencias correspondientes. Sin embargo, en aquellas habilidades en las que sí se obtuvieron evidencias, como en el caso de Rapunzel y Moana, quienes en sus primeras actividades mostraron un desempeño apenas suficiente, posteriormente alcanzaron un desempeño excelente; lo que muestra que si lograron los aprendizajes esperados en este bloque. Es importante señalar que en el desarrollo de este bloque las habilidades trabajadas siguieron la secuencia propuesta por Priestley (2017), esto es, la adquisición de una habilidad ayuda a que se desarrolle la siguiente.

Bloque 2

En la tabla 14 se muestran los resultados obtenidos en el desempeño de los estudiantes en las habilidades desarrolladas en el bloque, correspondiente al pensamiento inferencial

Tabla 14.

Desempeño de los estudiantes en las habilidades del bloque 2

Nombre	Gdo.	Inferir	Comparar	Categorizar	Describir	Causa-efecto	Predecir	Analizar	Resumir	Generalizar	Resolución	Total
Mulan	2°	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	39
Tiana	2°	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	36
Elsa	2°	3	3	3	4	3	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	16
Ariel	3°	2	3	4	3	4	S/E	4	S/E	4	4	28
Mérida	3°	3	S/E	3	3	S/E	4	4	S/E	S/E	3	20
Anna	3°	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	3	3	S/E	6
Rapunzel	3°	S/E	2	S/E	S/E	S/E	3	3	3	3	S/E	12
Moana	3°	S/E	3	3	S/E	S/E	S/E	3	3	3	4	19
Jazmín	3°	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40
Aurora	3°	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	35
Aladín	3°	S/E	S/E	S/E	3	3	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	6
Erick	3°	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	S/E	0

Nota: Elaboración propia. S/E- Sin Evidencias; 4 Excelente; 3 Bueno; 2 Suficiente; 1 Insuficiente

Se observa el desempeño de los alumnos en la habilidad de inferir, Mulan y Jazmin tuvieron un desempeño excelente (figura 17) al realizar las deducciones a partir de información que se les presentó en las imágenes, mientras que Ariel en esta actividad obtuvo un desempeño suficiente figura 18.

Figura 17.

Ejemplo de actividad en inferir con puntuación 4.

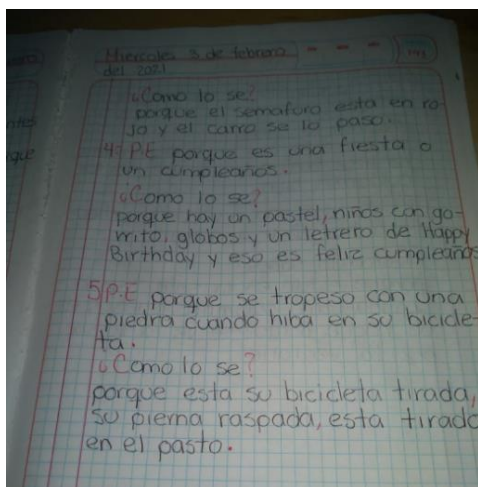
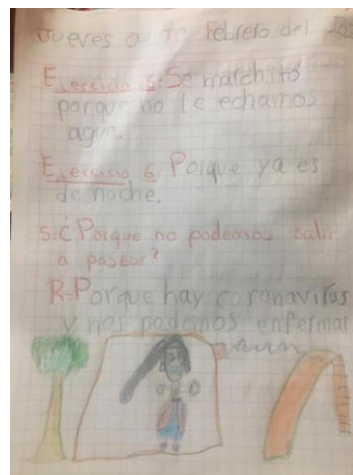


Figura 18.

Ejemplo de actividad en inferir con puntuación 2.



Se muestra que en la habilidad de comparar, mientras Tiana y Jazmin (figura 19) mostraron un excelente desempeño en la comparación de diversos objetos; Rapunzel, presentó un desempeño apenas suficiente en comparación con los niños del grupo participante (figura 20).

Figura 19.

Ejemplo de actividad en comparar con puntuación de excelente.

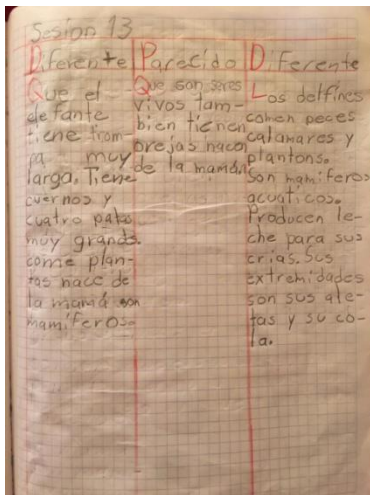
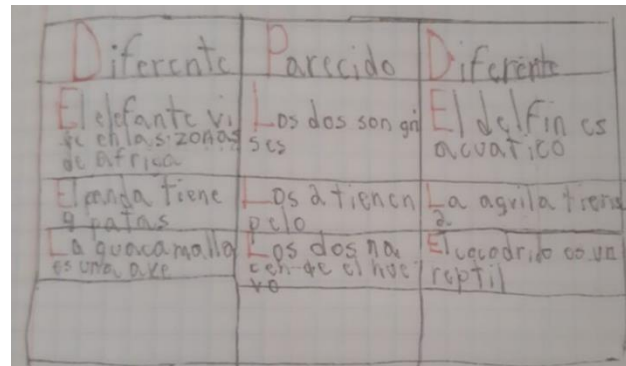


Figura 20.

Ejemplo de actividad en comparar con puntuación suficiente.



Con respecto a la habilidad de categorizar, Mulan, Tiana, Ariel, Jazmín y Aurora mostraron un desempeño excelente (Figura 21) al clasificar las imágenes de acuerdo con sus características en común y en el caso de Elsa, Mérida y Moana este desempeño fue bueno (Figura 22). Lo que muestra en el grupo que si adquirieron esta habilidad.

Figura 21. *Ejemplo de actividad en categorizar con desempeño excelente.*

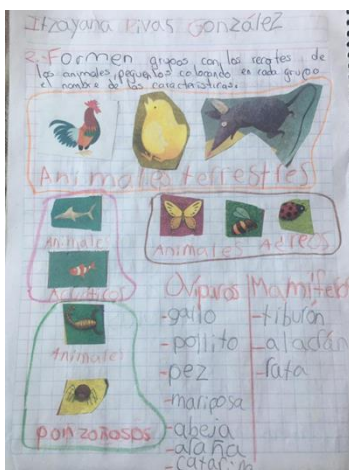


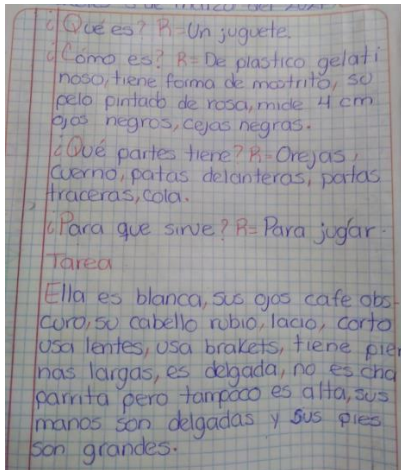
Figura 22. *Ejemplo de actividad en categorizar con desempeño bueno.*



En la habilidad de describir la mayoría de los alumnos que presentaron evidencias tuvieron un desempeño excelente, como fue el caso de Mulan, Tiana, Elsa, Jazmín y Aurora (figura 23), esto significa que incluyeron mayor cantidad de detalles en la descripción de las características de los objetos.

Figura 23.

Ejemplo de actividad de describir con desempeño excelente.



Se observa que Mulan, Ariel y Jazmín mostraron un desempeño excelente (figura 24) al identificar la relación causa-efecto en la información que se les presentó, y Tiana, Elsa, Aurora y Aladín presentaron también un buen desempeño (figura 25) en comparación con sus compañeros.

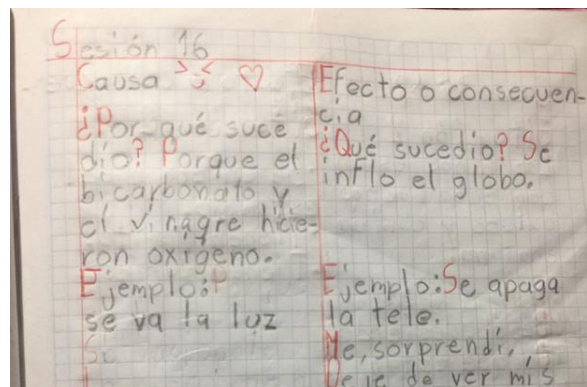
Figura 24.

Ejemplo de actividad de causa-efecto con desempeño excelente.



Figura 25.

Ejemplo de actividad de causa-efecto con desempeño bueno.



En la habilidad de generalizar se observa que Mulan, Ariel, Jazmín y Aurora mostraron un desempeño excelente (figura 26) al aplicar las habilidades aprendidas durante las sesiones del programa en sus labores diarias de casa o escolares, así mismo, Tiana, Mérida, Anna, Rapunzel, mostraron un buen desempeño (figura 27).

Figura 26.

Ejemplo de actividad en generalizar con desempeño excelente.

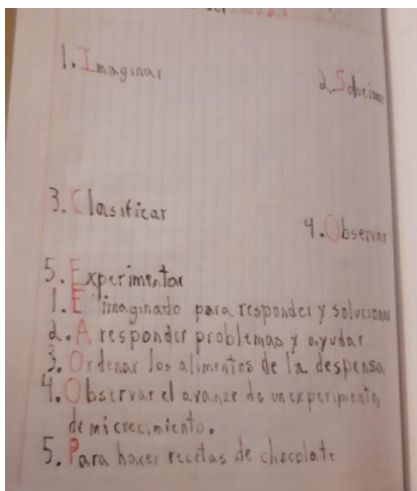


Figura 27.

Ejemplo de actividad en generalizar con desempeño bueno.



En este bloque podemos observar que Jazmín, seguida de Mulan obtuvieron la puntuación más alta, sin embargo, como en el bloque anterior, una de las razones en las calificaciones bajas es debido a que los tutores no mandaban evidencias, pero sí cumplían con la parte de procurar que los niños y niñas entraran a su sesión.

Fase 3. Evaluación final del perfil cognitivo de los alumnos con aptitudes sobresalientes y validación social del programa de intervención.

Objetivo

Validar socialmente con padres y alumnos con aptitud sobresaliente los efectos del programa de intervención “Los detectives del conocimiento”.

Esta etapa se organizó en dos etapas:

Etapa A. Desempeño cognitivo de los niños.

Objetivo

Analizar el desempeño cognitivo de los niños antes y después de la instrumentación del programa de intervención.

Participantes

Participaron 6 niñas y 1 niño de tercer grado ($M_{edad}=8.81$ años); 2 niñas de segundo grado ($M_{edad}=7.85$ años) y 7 madres, 1 padre y una prima de los estudiantes.

Herramientas

Escala Wechsler Inteligencia para Niños [WISC-IV] (Wechsler, 2003) (descrita anteriormente en la fase 1- Evaluación diagnóstica).

Procedimiento

Debido al confinamiento por la pandemia sólo fue posible realizar la evaluación del área cognitiva en los niños y se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. Al finalizar el programa de intervención se les pidió a los padres la autorización para realizar la aplicación de una prueba (WISC-IV) de manera virtual e individual, se les explicó que era extensa, por lo que se realizaría en varias sesiones.
2. Se acordó individualmente con los padres los días y horarios de las sesiones de trabajo con sus hijos durante los meses de junio y julio de 2021, cada sesión tuvo una duración de 1 hora. Debido al trabajo y clases de los niños, los horarios de las aplicaciones con cada niño fueron diferentes, iniciando con algunos desde a las 8 am. a las 5 pm.
3. Previo a iniciar la aplicación se les compartió a los padres el enlace de las sesiones que se llevaron a cabo mediante la plataforma de Google Meet, como se había trabajado en el programa, también se les compartieron las indicaciones y materiales a utilizar durante la aplicación (lápiz, formato de la subprueba claves y búsqueda de símbolos).

4. Debido a la modalidad de la aplicación en línea por el confinamiento, sólo se pudieron aplicar 13 de las sub-pruebas del WISC-IV: semejanzas, vocabulario, comprensión, información, palabras en contexto, conceptos con dibujos, matrices y figuras incompletas, retención de dígitos, sucesión de números y letras y aritmética, claves, y búsqueda de símbolos.

5. Al finalizar la sesión en la que se realizó la aplicación de las subpruebas de claves y búsqueda de símbolos, se les pidió a los padres que enviaran fotografías de las hojas de respuesta, a pesar de que se les envió mensaje para recordarles el envío, por situaciones propias de los padres, no fue posible obtener la evidencia de todos los niños.

6. Terminada la aplicación de las subpruebas con los alumnos, se le agradeció a los padres por su tiempo y cooperación para poderla realizar las actividades.

7. Por último, se calificaron las subpruebas de acuerdo a los criterios de cada una y se analizó la información obtenida para posteriormente comparar los resultados con la evaluación inicial del área cognitiva de los niños.

Resultados

Al utilizar la prueba no paramétrica de Wilcoxon para analizar las diferencias en los resultados del CI Total y de los Índices de Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptual, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final; no obstante, al realizar la comparación de los resultados de cada niño, considerando la puntuación y criterios que establece Weschler junto con los de prueba límite que establece Sattler (2003), que consiste en otorgar más tiempo del establecido, no discontinuar después de los errores marcados y repetir una vez más la serie de dígitos a fin de observar el potencial de los menores, es importante señalar que se pudieron observar incrementos en algunas de estas puntuaciones como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15. *Evaluación inicial y final de cada alumno de la prueba WISC-IV*

Alumno		CIT		ICV		IRP		IMT		IVP	
		EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF
Aladín	WISC	111		114	100	104	102	97	102	118	
	P.Limite	113			104	108	104		113		
Aurora	WISC	107	113	114	121	108	106	104	104	85	103
	P.Limite	112	122		124	123	125		110		
Anna	WISC	106		100	104	108	129	104	113	103	
	P.Limite	119		110	108	125	135	113	120		
Jazmin	WISC	105	110	106	121	100	102	102	110	106	97
	P.Limite	114	117	116	124	108	106	110	123		
Ariel	WISC	104	104	114	116	102	108	91	107	97	98
	P.Limite	114	112	121	121	108	110	113	123		
Moana	WISC	104	94	100	104	102	100	104	99	103	73
	P.Limite	110	98	106	104	110	104	110	104		
Mulan	WISC	116	111	112	106	112	125	110	102	112	94
	P.Limite	120	122	119	116		131	116	120		
Tiana	WISC	104	98	106	104	98	104	102	102	103	75
	P.Limite	108	105		114	102	110	113	107		

Nota: Elaboración propia. EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final, CIT: Índice de Coeficiente Total; ICV: Índice de comprensión verbal; IRP: Índice de razonamiento perceptual; IMT: Índice de memoria de trabajo; IVP: Índice de velocidad de procesamiento; WISC: Puntuación obtenida con los criterios de Weschler; P.Limite: Puntuación obtenida con la prueba limite que propone Sattler.

En los resultados de la tabla 15, se puede observar que respecto al Índice de Comprensión Verbal, Aurora, Jazmín e Ariel obtuvieron un incremento en la evaluación final, que se hace más notorio en la prueba limite. En el Índice de Razonamiento

Perceptual, se aprecia que Anna y Mulan obtuvieron mayor puntuación en la evaluación final, la cual tuvo aún mayor incremento en la prueba límite, puntuando por arriba de 130. En el Índice de Memoria de Trabajo, el 70% de los niños, obtuvo un incremento en ambas puntuaciones, mientras que porcentaje restante de niños mostró un decremento en su puntuación, sin embargo, al observar los resultados la prueba límite se puede observar que hubo un mayor puntaje, en algunos menores incluso por encima de la evaluación inicial. Por último, en el Índice de Velocidad de Procesamiento, sólo Aurora obtuvo una puntuación mayor en la evaluación final, siendo importante señalar que en la mayoría de los niños la puntuación bajó; esto quizá por las propiedades mismas de las subpruebas de este índice, en las que además no fue posible realizar la prueba límite.

Otro aspecto que pudo influir en estos resultados pudo ser el hecho de que la evaluación final se realizó de manera virtual por lo que se tuvo menor control de variables externas, tales como las fallas de conexión del internet, que en algunos casos, como el de Moana se le tenían que repetir constantemente las preguntas porque se cortaba la señal e incluso se terminaban antes las sesiones, además del ruido y distractores que podían tener en casa.

Etapas B. Validación social del programa de intervención.

Objetivo

Validar socialmente el programa de intervención con los niños con aptitudes sobresalientes y sus padres.

Participantes

Participaron 7 niñas y 1 niño de tercer grado y 2 niñas de segundo año. También 8 madres y 2 padres de los alumnos que estuvieron en el programa de intervención.

Herramientas

- Cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial para padres (Acle y Ordaz, 2013) (versión digital adaptada para la pandemia). El cuestionario tiene como objetivo conocer la opinión de los padres de familia sobre el programa de atención

que se les brindó a sus hijos durante dos ciclos escolares, siendo el primero antes de la pandemia y el segundo durante la pandemia. El instrumento consta de 23 preguntas, con cinco opciones de respuesta (1= Nada, 2=Poco, 3= Regular, 4= Mucho y 5= Muchísimo), a fin de que marquen la opción que consideren más pertinente. Además, al final cuenta con un espacio en el cual se les invita a padres escribir comentarios adicionales acerca del servicio que se les brindo y por último se les agradece su participación. La consistencia interna de la escala determinada con el alfa de Cronbach es de 0.956, mientras que los niveles de las dimensiones fueron de 0.894 para aceptabilidad, 0.894 para relevancia social y 0.884 en significancia educativa (Acle y Ordaz 2013). A continuación se describen las tres dimensiones que conforman el cuestionario: (Barret et al. 2001; Carter, 2010):

a) Aceptabilidad de los procedimientos de evaluación e intervención incluidos en el programa, que se refiere a la consideración que se tenga sobre la eficacia de las actividades foco del programa y a las consideraciones prácticas tales como competencia de las instructoras, cooperación con ellas, eficiencia y costo-beneficio, conformada por 10 reactivos (1, 2, 3, 4, 11, 12, 13, 14,15, 19).

b) Relevancia social de los resultados y efectos del cambio, evalúa la medida en que los resultados del programa de intervención incrementan los beneficios para el individuo, sus padres y maestros y disminuye los riesgos educativos o costos. Toma en cuenta los efectos colaterales que no estaban considerados directamente en los objetivos de la intervención, conformada por 8 reactivos (4, 5, 6, 9, 16, 17, 21, 23)

c) Significancia educativa de las metas, los procedimientos y los resultados asociados al programa de intervención en educación especial en su relación con el desarrollo de nuevas habilidades y competencias escolares, cambios conductuales, expectativas, conformada por 5 reactivos (7, 8, 18, 20, 22).

- Formato de validación del alumno. Consta de tres preguntas abiertas realizadas a los menores, ¿Cómo te sentiste durante las sesiones? ¿Qué fue lo que te gustó del taller? ¿Qué fue lo que no te agradó del taller?

Procedimiento

1. Se adaptaron las preguntas a la situación de confinamiento manteniendo las mismas dimensiones del instrumento, un ejemplo de dichas modificaciones lo podemos observar en los siguientes incisos (tabla 16):

Tabla 16. *Ejemplo de las modificaciones realizadas durante el confinamiento al instrumento de validación social para padres.*

Pregunta original	Adaptación durante el confinamiento
8. Asistir al programa de atención cambió el desempeño de mi hijo en clase.	8. Participar en las actividades virtuales de la psicóloga cambió el desempeño de mi hijo en sus actividades escolares.
11. Me agradó la comunicación permanente de las instructoras conmigo durante el programa de atención.	11. Me agradó la comunicación permanente de las psicólogas conmigo durante las actividades virtuales.

Fuente: Elaboración propia.

2. Al finalizar el programa de intervención se envió a cada uno de los padres el enlace del formulario de google, para que pudieran contestar el cuestionario que, previamente en la última sesión del programa se les había mencionado. Se les comentó que el cuestionario tenía la finalidad de conocer su valoración respecto al programa que se había realizado con sus hijos y se les agradeció por su tiempo.

3. A los estudiantes durante la sesión final, en ambas modalidades se les realizaron las preguntas de manera individual del formato de validación para alumnos.

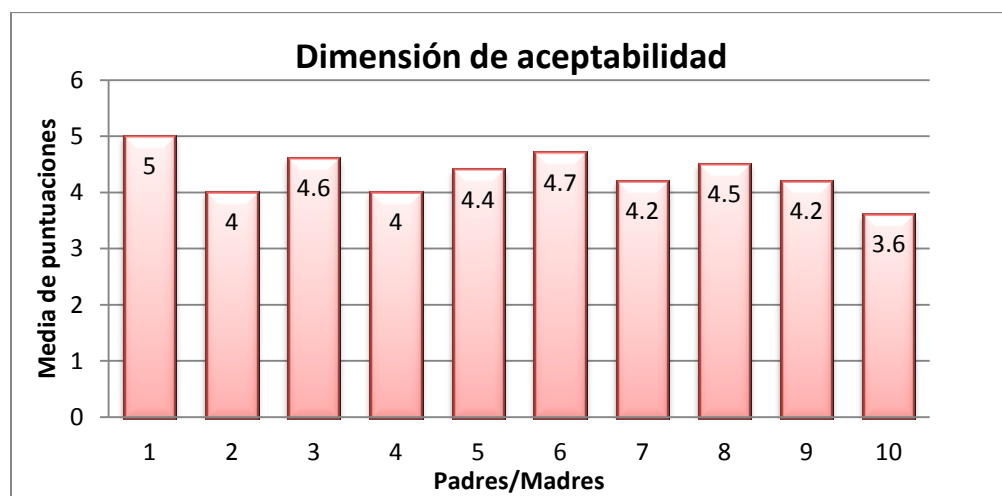
Resultados

Los resultados obtenidos en la dimensión de aceptabilidad (Figura 28) muestran que la mayor parte de los padres calificaron entre mucho (4) y muchísimo (5) la satisfacción del trabajo realizado con sus hijos. Lo cual se ve externado algunos de los comentarios de las mamás:

“Es excelente que se tomen las clases de psicología con los niños ya que los ayuda a desarrollar más habilidades, a mi hija le encantaron las clases de psicología” Mamá de Moana.

Excelente el trabajo y atención que siempre nos brindó la psicóloga durante todo este tiempo que trabajamos con ella. Mil gracias!! Mamá de Mulan.

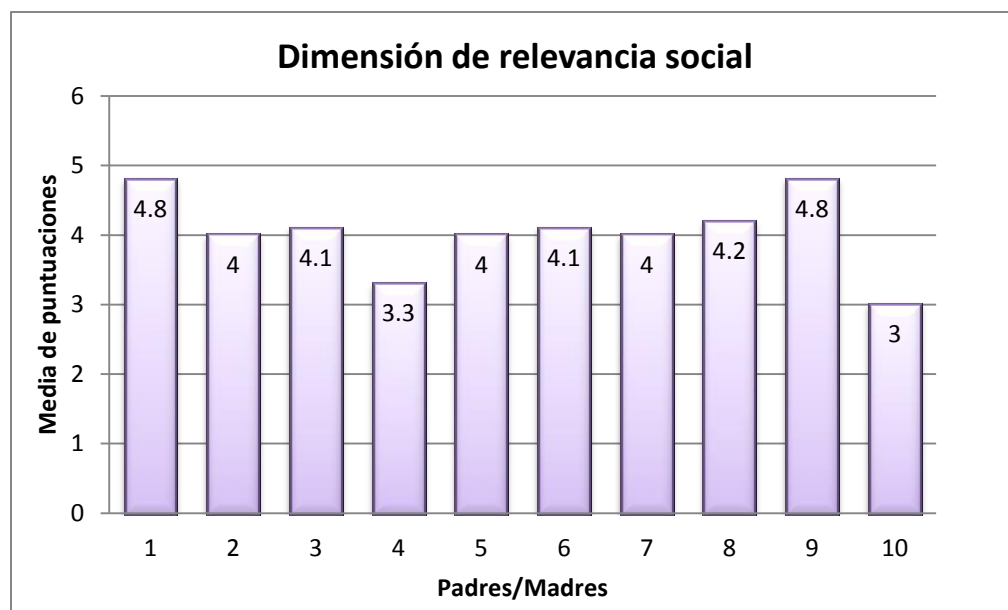
Figura 28. Resultado de la dimensión de aceptabilidad del cuestionario de validación social para padres.



Este resultado muestra que para la mayor parte de las madres y los padres, los procedimientos de evaluación e intervención incluidos en el programa llevado a cabo antes y después de la pandemia, fueron benéficos para sus hijos(as); ellos y ellas observaron que sus hijos(as) adquirieron habilidades, lo que muestra la eficacia de las actividades foco del programa. Además se refieren también a la competencia profesionales de la psicóloga, lo que favoreció la cooperación entre ellos y ellas, la eficiencia y el costo-beneficio al haber instrumentado este programa de intervención justo en la situación de pandemia.

En cuanto a la dimensión de Relevancia Social, podemos observar (figura 29) que ocho de los padres calificaron en mayor parte en mucho (4), mientras que dos de ellos calificaron en regular (3) los efectos del cambio.

Figura 29. Resultado de la dimensión de relevancia social del cuestionario de validación social para padres.



Los resultados en este apartado hacen principal referencia a los beneficios en otros contextos que el programa pudiera haber tenido en los niños, y padres así como la importancia del mismo, los padres calificaron este aspecto entre mucho (4) y muchísimo (5), enfatizando lo importante que es informarse sobre las necesidades de aprendizaje de sus hijos, así como también la relevancia de que se realicen actividades como éstas en otros grados escolares.

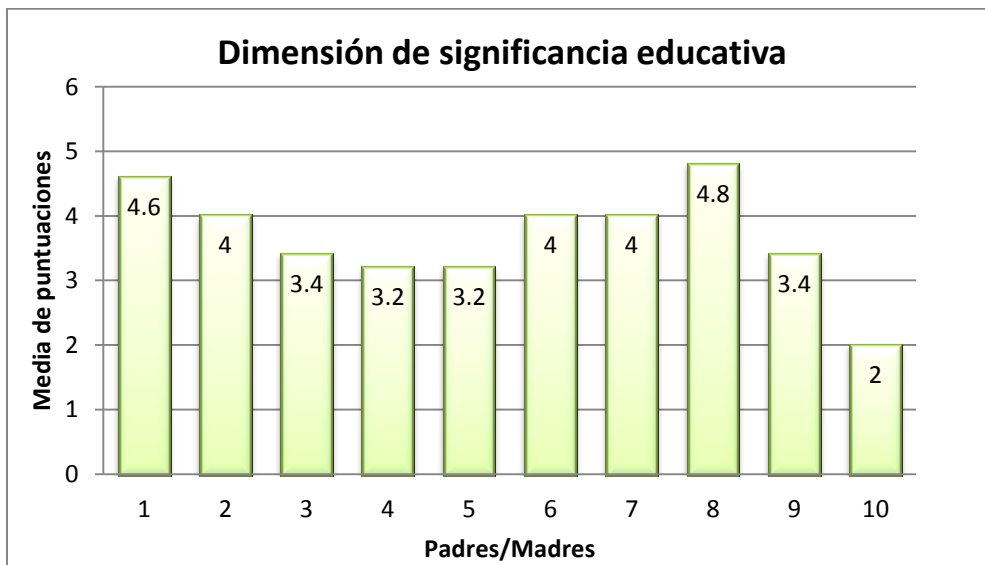
En la última dimensión, Significancia Educativa (figura 30), podemos observar que la mitad de los padres calificaron esta área entre muchísimo (5) a mucho (4), mientras que la otra mitad lo hicieron en regular (3). Estos resultados se podrían deber a que durante el confinamiento la dinámica de las clases con los profesores del aula regular también tuvo diferentes adaptaciones, desde enviar tarea a casa sin tener clases, hasta sólo tener una sesión a la semana durante algún tiempo, situación nueva para todos, a la cual los niños tuvieron que acoplarse.

Esto se ve reflejado en el comentario de la mamá de Aurora:

En algunas preguntas, la respuesta no cambia en mucho la relación del niño o los padres con los profesores de otras áreas, pero por las dinámicas ó interacción que ellos tienen con los pequeños. O por la falta de dirección, manejo de grupo, gusto, pedagogía o interés para hacer actividades igual de bien encaminadas. Para poder ir juntos en el Progreso de nuestros hijos según su área de oportunidad a trabajar.

Figura 30.

Resultado de la dimensión de significancia educativa del cuestionario de validación social para padres.



En términos generales se observa que los padres y madres participantes estuvieron satisfechos con las actividades que se realizaron con sus hijos durante la pandemia, de hecho es relevante hacer notar, que ello no se hubiera podido llevar a cabo sin su apoyo tomando en cuenta las dificultades tecnológicas que se tuvieron como fueron: falta de internet, de luz, uso del Whatsapp más que de una computadora, por ejemplo. Lo cual coincide con lo señalado por MEJOREDU (2020) en el primer año de la pandemia y confinamiento, periodo en el que se llevó a cabo este programa.

Niños

Los comentarios finales de los niños con relación al programa son favorables como se muestra en la tabla 17.

Tabla 17.

Comentarios de la validación social de los alumnos

Alumno	¿Cómo te sentiste durante las sesiones?	¿Qué fue lo que te gustó del taller?	¿Qué fue lo que no te agradó del taller?
Mulan	Bien, estuvo muy divertido	Encontrar las diferencias.	Nada
Tiana	Feliz	Encontrar las diferencias en las imágenes.	Nada, todo me gustó
Rapunzel	Bien	Me gustó observar las cosas.	No, todo me gustó
Merida	Bien	Lo de encontrar las diferencias.	Nada
Anna	Bien, me entretuvo	Sí, observar me gustó	Me gustaron todas las actividades
Aladín	Muy bien	Encontrar las diferencias de los objetos	Todo me gustó
Moana	Bien	Las adivinanzas y hacer lo de las semillas	Me agradó todo
Aurora	Feliz	Me gustó lo de parentescos, similitudes y diferencias	Me gustó todo, no quiero que termine
Jazmín	Me sentí muy feliz	Me gustaron los experimentos del globo	Todo me gustó
Elsa	Bien	Me gustó lo de observar y las semillas	Me gustaron todas las actividades

Fuente: Elaboración propia.

Los niños demostraron en sus comentarios que se sintieron bien y felices durante el programa, que las actividades fueron dinámicas por lo que les gustó realizarlas.

Discusión

El abordaje del estudio de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en México se inició en la década de los 80's (Puga, 2004). A lo largo de este tiempo, el concepto de aptitudes sobresalientes se ha ido considerando bajo la perspectiva de diferentes modelos y conceptos teóricos (Covarrubias, 2018). La definición de la SEP establecida en 2012 señaló que estos alumnos contaban con la facilidad para adquirir y desarrollar competencias en uno o varios campos del quehacer humano y que, sus aptitudes no siempre estaban vinculadas con los contenidos escolares (Valadez, et al., 2012).

De acuerdo con los datos presentados por la SEP en 2020, en los ciclos escolares cursados se mostró que hubo una disminución en la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, lo que significó que los estudiantes con estas aptitudes al no ser identificados no recibieron una educación apropiada a sus capacidades. Cuando las necesidades de estos estudiantes no son atendidas puede dificultarse en ocasiones su proceso de enseñanza-aprendizaje, de aquí se resalta la relevancia de la temprana identificación y atención, en particular, desde el primer ciclo de primaria, porque en este periodo se forman las bases de la educación básica y se desarrollan habilidades que les serán de utilidad en los diferentes contextos en los que ellos interactúen (Peña, 2004).

Como mencionan Benito (2009) y Acle (2012) la temprana identificación de estas aptitudes propicia a que los estudiantes puedan estar en un entorno educativo adecuado a sus potencialidades, además de que se brinda la posibilidad de proveer a los padres, profesores y profesionales de la educación especial, una guía que les permitirá desarrollar las habilidades de los niños, de lo contrario puede existir el riesgo de que éstos no se promuevan, sino que, se ocasione una disminución de su potencial.

El presente estudio tuvo como principal objetivo validar un programa de intervención virtual dirigido a promover las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de primer ciclo de primaria con aptitudes sobresalientes (AS). Para lograr dicho objetivo, en primera instancia se realizó una evaluación inicial, con la finalidad de detectar a los alumnos de primero y segundo grado de una escuela pública, con características pertenecientes a las AS. Posteriormente se seleccionaron a aquellos que se ubicaron por arriba del percentil 75 en su desempeño cognitivo,

creativo y académico. Antonio (2014), Chávez y Zacatelco (2012), Durán (2016), Romero (2008) y Zacatelco, et al., (2012) han reportado una incidencia del 3% al 12%. En el presente estudio el porcentaje de estudiantes con AS constituyó el 25% de la muestra evaluada, lo cual en si es un dato relevante. Por lo que se resalta como ya se señaló anteriormente la importancia de la identificación temprana, de preferencia desde los primeros años de escolaridad, con la finalidad de brindarles atención de acuerdo a sus características.

Cabe señalar que el presente estudio constó de tres fases, la primera de evaluación inicial que pudo llevarse a cabo de manera presencial en la escuela y las otras dos, correspondientes a la implementación de un programa de intervención virtual y la de evaluación final que tuvieron que realizarse a distancia.

Se buscó implementar un programa de intervención que favoreciera el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, esto debido a que con frecuencia se cree que los estudiantes con aptitudes sobresalientes por sus características propias no requieren desarrollarlas y, simplemente se les expone a una gran cantidad de información. Sin embargo, se ha reportado que estos estudiantes no siempre las desarrollan, lo cual debe ser considerado en la educación de todos los estudiantes sin excepción, pues si éstas no se ven enriquecidas se pueden perder (Dixon, et al., 2004, citado en Cardozo y Prieto 2009; Betancourt y Valadez, 2009). Además, se resalta la importancia de la oportuna intervención, ya que como señala Almazán (2014) se calcula que más del 95% de los alumnos que muestran aptitudes sobresalientes, se pierden por falta de atención educativa adecuada a sus capacidades.

El estudio estuvo fundamentado en el modelo ecológico, de riesgo resiliencia en educación especial de Acle (2012), el cual permitió conocer los contextos en los que interactuaban los estudiantes, así como también los factores de riesgo y protección presentes en los diferentes ámbitos, tanto a nivel individual, escolar, familiar y social. De los factores protectores a nivel individual resaltan las características propias de los estudiantes, tales como su capacidad para solucionar problemas, niveles intelectuales superiores. En el estudio de De Alba-Villegas, et al. (2021) realizado durante la pandemia encontraron que los niños con aptitudes sobresalientes debido a sus altas capacidades sobrellevaron mejor la situación de pandemia en comparación con otros niños que no las tenían.

Al respecto, cabe señalar que un factor de riesgo social que se presentó durante la realización de este estudio, fue la situación de confinamiento por la pandemia de Covid-19. Por lo que la implementación del programa de intervención virtual, constituyó un factor de protección para los estudiantes detectados con AS, debido a que en este estudio se encontró que ninguno de los estudiantes identificados recibía algún tipo de atención especial por parte de la SEP, por lo que se buscó brindarles atención a sus necesidades específicas, sobre todo las relacionadas al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Por otro lado, en este estudio se encontró que, a nivel familiar, las madres y padres procuraron proveer a sus hijos de los materiales de acuerdo a sus posibilidades, ya que no en todas familias se contaba con los recursos tecnológicos para la modalidad a distancia. Datos que coinciden con los reportados en el Informe Ejecutivo de Experiencias de las Comunidades Educativas durante la contingencia sanitaria por Covid-19 (MEJOREDU, 2020); respecto a que los padres tuvieron que reorganizarse para poder atender a sus hijos, llevar parte de la educación escolar en casa y realizar su trabajo, aumentándose la carga tanto física como emocional para ellos (Cifuentes, 2020). Esto se vio reflejado en este estudio, ya que solo el 80% de los niños concluyó todo el programa, cuyos padres procuraron que sus hijos asistieran al taller; sin embargo, por la carga laboral y situaciones propias del confinamiento no les fue posible enviar todas las evidencias requeridas en cada sesión.

En cuanto al nivel escolar, se tuvieron dos escenarios, antes y durante el confinamiento; en el primero, los profesores y directivos estuvieron trabajando en conjunto con las psicólogas y al terminar cada día de evaluación, los profesores externaban sus dudas y comentarios con respecto a los estudiantes. Cabe resaltar que la información proporcionada por ellos contribuyó al desarrollo de la primera fase correspondiente a la evaluación inicial. Posteriormente, durante el confinamiento el apoyo de los profesores y directivos fue relevante, ya que ellos nos dieron la autorización para poder continuar con la evaluación y el programa de intervención, a la vez que proporcionaron a las psicólogas el contacto de los padres y madres; sin embargo, durante la fase de implementación del programa de intervención virtual, la comunicación con los profesores a cargo de los grupos fue menos constante, debido al confinamiento por la pandemia. Al igual que sucedió en la mayoría de la población, los maestros tuvieron retos en la adaptación a las nuevas plataformas para la educación a distancia, algunos de ellos no contaban con el conocimiento de

cómo manejar los dispositivos electrónicos ni contaban con un dispositivo para sus clases y el uso de las plataformas, además de la carga administrativa, datos que coinciden con los reportados en el Informe Ejecutivo de Experiencias de las Comunidades Educativas durante la contingencia sanitaria por Covid-19 (MEJOREDU, 2020).

A pesar de lo anterior, se considera importante comentar los avances que los estudiantes participantes tuvieron a lo largo del programa virtual, desde la implementación del primer bloque en el que se buscó estimular las habilidades del pensamiento literal, los menores alcanzaron los aprendizajes esperados; mostraron que su capacidad de observar aumentó, lo que los llevó a que pudieran identificar los detalles esenciales, emparejar la información que se les presentó para posteriormente poder encontrar una secuenciación. A lo largo del bloque dos, en el que se buscó desarrollar las habilidades del pensamiento inferencial, se observó que ellos pudieron realizar inferencias, predicciones a partir de la información que se les mostró, así como también encontrar la causa y efecto de algunas situaciones y analizar los datos para poder encontrar la resolución a un problema, hallazgos que coinciden con los obtenidos por Duran en 2016. Con base en el planteamiento de Priestley (2017), se observó que la adquisición de una habilidad contribuyó para que se diera paso a la adquisición de las siguientes habilidades, ya que como la autora señala se van incrementando, es decir, su desarrollo va de lo simple a lo complejo.

Los logros obtenidos por los estudiantes a lo largo de los dos bloques del programa se reflejaron al llevarse a cabo la evaluación final, en particular en los datos obtenidos antes y después en los índices de razonamiento perceptual y memoria de trabajo, correspondientes a la escala de Weschler. Durante el programa de intervención virtual se desarrollaron habilidades como la observación, identificación de detalles, clasificación, secuenciación, recordar, solución de problemas; mediante las cuales los alumnos adquirieron la capacidad para poder distinguir las partes o aspectos específicos de un todo, agrupar objetos con base a un criterio determinado, incorporar información vista previamente, así como también lograron organizar la información de acuerdo a un orden y hacer uso de sus habilidades para llegar a una solución; el fortalecimiento de estas habilidades ayudaron a que los resultados en la evaluación final incrementaran en los índices mencionados previamente, en los que se requiere la implementación de estas habilidades para la resolución de las tareas solicitadas durante la prueba.

Además, al llevarse a cabo la validación social de los distintos elementos del programa virtual se encontró que tanto padres como niños lo validaron de forma positiva. Los aspectos que resaltaron los padres del programa se refieren a la relevancia de que se llevara a cabo esta intervención durante el periodo de pandemia y confinamiento, lo que favoreció las habilidades de sus hijos, y también resaltaron importancia de la comunicación e intercambio de información que hubo entre los padres y las psicólogas.

Lo anterior es relevante, ya que sin el apoyo de los padres, madres, primas y abuelas que participaron, no se hubiese podido realizar este estudio; el interés que mostraron desde la evaluación inicial por el desempeño escolar de los menores favoreció que las psicólogas iniciaran y continuaran el trabajo antes y durante el confinamiento, a pesar de los riesgos individuales, escolares, familiares y sociales que se presentaron durante la pandemia de COVID-19. Durante la implementación del programa virtual las redes familiares permitieron un espacio en sus actividades para poder realizar la entrevista inicial, estar al pendiente del material a ocupar durante cada sesión y proporcionárselo a los estudiantes. En las sesiones sincrónicas los familiares estuvieron pendientes de que los estudiantes se enlazaran de forma puntual y estuvieran atentos durante toda la sesión; durante las sesiones asincrónicas implicó también que las madres estuvieran en el desarrollo de cada una de las sesiones, ya que ellas eran quienes les daban las instrucciones que se redactaron para cada actividad y eran las responsables de enviar a la psicóloga las evidencias de lo realizado en cada sesión.

Conclusiones

Los logros obtenidos en este estudio son altamente satisfactorios porque implicó que se validara un programa de atención a alumnos con aptitud sobresaliente a través del uso de diversas plataformas en la modalidad virtual; ello implicó generar dinámicas que enriquecieran las sesiones y fueran atractivas para que los estudiantes quisieran continuar aprendiendo, sobre todo al considerar que ellos estaban cursando por medios virtuales segundo y tercer grado de primaria. Todo ello se vio reflejado en las respuestas de los menores y sus padres al validar socialmente el programa. Para los estudiantes que estuvieron en la modalidad asincrónica, se elaboraron videos y presentaciones específicas para cada sesión, a fin de que los padres pudieran mostrarles la actividad correspondiente a la habilidad que se buscaba desarrollar. Cabe señalar que otro aspecto importante fue la adaptación de las psicólogas respecto al uso del tiempo, que tenía que ser acorde al tiempo disponible los padres y los menores para poder llevar a cabo las distintas actividades del programa, ya que por las actividades escolares y laborales de los padres no se pudo tener un rango de horario específico para realizarlas, lo que implicó disponer de un horario que abarcó desde las 8 am. hasta las 7 pm., incluso en domingo que era el día de descanso que tenían algunos padres y ello les permitía conectarse y participar en la validación del programa.

La implementación de este programa de intervención virtual enfocado al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de estudiantes de primer ciclo de primaria con aptitudes sobresalientes permitió mostrar que el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia en el área de educación especial es posible. Además, cabe resaltar que este programa se llevó a cabo justamente durante el primer año de la pandemia, lo cual implicó una adaptación de todos y en todos los entornos. Así mismo, el poder llevar a cabo un programa de identificación e intervención virtual con estudiantes con aptitudes sobresalientes constituyó un factor protector, porque se les pudo brindar parte de la atención que necesitaban de acuerdo a sus características en un momento y situación crítica, como fue el confinamiento por COVID-19.

Es fundamental resaltar que el programa que se realizó de forma virtual con estudiantes de segundo y tercero de primaria con aptitud sobresaliente constituyó un factor protector ante el riesgo social que se derivó de la pandemia y del consecuente confinamiento cuya duración inesperada e imprevisible, sobre todo porque el desarrollo del trabajo se llevó a cabo durante el primer año del confinamiento, lo cual requirió la adaptación de todos ante el suceso.

Una de las mayores ventajas en la implementación de este programa virtual es que se pudo llevar a cabo en una modalidad híbrida; esto permitió como ya se ha señalado anteriormente que en la situación de riesgo social y educativo, se pudieron atender necesidades específicas de aprendizaje de niños con aptitudes sobresalientes. De hecho, los menores participantes mantuvieron su atención y desarrollaron las habilidades de pensamiento crítico durante todas las sesiones que duró el programa, lo cual no se hubiese logrado sino es también por la participación activa de sus padres. Por otro lado, la instrumentación de este programa de intervención virtual implicó la generación y creación de diversas formas de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de diferentes plataformas y medios tecnológicos.

Limitaciones y sugerencias

Las principales limitaciones se debieron a la falta de accesibilidad de las familias a los recursos electrónicos, ya que la mayoría de los casos, el recurso más utilizado fue el teléfono celular. Otro obstáculo fue que dependíamos de los padres para la obtención de las evidencias de las sesiones; por cuestiones de la sobre carga laboral y educativa de ellos, no siempre se logró obtener la evidencia de sus hijos que les fue solicitada. Finalmente, dado el trabajo a distancia, se tuvo menor control de las variables externas durante el programa y la evaluación final que se llevó a cabo de manera virtual; ello significó que los estudiantes estaban expuestos a mayores distractores, aunado a la frecuente inestabilidad de la señal por internet.

Para futuras investigaciones sería conveniente validar programas similares a través de grupo control y experimental. Así mismo podría probarse la efectividad de programas que se instrumentaran de manera híbrida. Además de contar con la validación social de niños y padres sería enriquecedor la validación por parte de los profesores. También se

sugiere la instrumentación de un taller para padres y profesores, en específico sobre las estrategias que permitieran promover el desarrollo de las habilidades pensamiento crítico de los estudiantes tanto en la casa como en el aula. Por último, se sugiere complementar la intervención del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, con la estimulación de la creatividad.

Referencias

- Acle-Tomasini, G. (1995). La educación especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación. En G. Acle-Tomasini (Ed.), *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación* (p. 13-50). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Acle-Tomasini, G. (2006). *Educación especial. Investigación y práctica*. Plaza & Valdés-UNAM.
- Acle-Tomasini, G. (2012a). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. Gedisa.
- Acle-Tomasini, G. (2012b). Evaluar la resiliencia, los factores de riesgo y protección desde un enfoque ecosistémico. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular*. (pp. 57-61), Paidós.
- Acle-Tomasini, G. (2016). Investigación en educación especial (2002-2011): Logros y desafíos. En M. De Agüero (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*, (pp. 21-109). ANUIES.
- Acle-Tomasini, G. y Ordaz, G. (2013). *Cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial: Versión padres y maestros*. México: Residencia en Educación Especial, FES Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Acle-Tomasini, G., Roque, P. y Contreras, E. (2005).Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5 -3 (1), 57-76
- Acle-Tomasini, G. y Roque, P. (2006). Guía de entrevista a padres de familia. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular*, (pp. 97-103) Gedisa-UNAM-FES Zaragoza.

- Acle-Tomasini, G., Roque, M., Zacatelco, F., Lozada, G. y Martínez, L. (2012). Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular*, (pp. 63-104). Gedisa-UNAM-FES Zaragoza.
- Almazán, A. (2014). El liderazgo docente en la enseñanza de niños con sobrecapacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación ITESM*, 4(8), 25-34.
- Antonio, A. (2014). *Enriquecimiento cognitivo y creativo: factor protector para los alumnos con aptitudes sobresalientes en zonas marginadas*. (Tesis de Maestría), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barret, P., Shortt, A., Fox, T. y Wescombe, K. (2001). Examining the Social Validity of the FRIENDS Treatment Program for Anxious Children. *Behavior Change*, 18, 63-67.
- Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Cimapres.
- Betancourt, J. y Valadez, M. D. (2009). ¿Cómo propiciar atmósferas creativas en el salón de clases? *Revista Digital Universitaria*, 10 (12) 1 - 9. DGSCA-UNAM. <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art85/int85.htm>
- Blanco, M.C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Praxis.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós
- Cardozo, H.A. y Prieto, S. M.D. (2009). Pensamiento crítico y alta habilidad. *Aula abierta*, 37 (2), pp.79-92. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3088569.pdf>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Editorial Universidad Ricardo Palma.

- Castejón, C., Prieto, S. y Rojo, M. (1999). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En Prieto D. (Ed). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 17-40). Aljibe.
- Chávez, B. y Zacatelco, F. (2012). Enriquecimiento de la creatividad: Alternativas para promover conductas resilientes en niños sobresalientes de segundo ciclo de primaria. En G. Acle (coord.), *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular*. Pp. 395-424, Gedisa.
- Cifuentes, J. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3).
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Covarrubias, P. (2001). *Características cognitivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de la Ciudad de México*. (Tesis de Maestría. No publicada) Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*.
- Creswell, J. (2015). *Educational research. Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Delegación Iztapalapa (2015). *Organización demográfica y geográfica*. Rescatado de:
<http://www.iztapalapa.df.gob.mx/htm/geografia.html>
- De Alba-Villegas, E., Castro-Gámez, T., Corona-Padilla, S., González-Suárez, H. C., y Valadez-Sierra, M. D. (2021). Comparación de la calidad de vida en niños con trastorno por déficit de la atención e hiperactividad y niños con altas capacidades ante el confinamiento por COVID-19. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 7 (14).
http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/07_14/08_comparacion.pdf
- Durán, T. (2016). *Validación social de un programa de enriquecimiento para alumnos sobresalientes bajo el modelo riesgo/resiliencia*. (Tesis de Maestría. No publicada). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Esquivel, F., Heredia, C. y Lucio, E. (2017). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. Manual Moderno.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. En Sternberg R. J. y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (pp.112 -127). Cambridge University Press.
- Fernández, A., Jorge de Sande, M., y Martín, R. (2006). Medidas de atención a la diversidad para alumnos de altas capacidades. *Revista de educación del Centro de Profesores Toledo*, 1(8), pp.35-118.
- Forns, M. (1993). Evaluación psicológica infantil. Barcanova.
- Friend, M. y Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. Troquel.
- Gargiulo, R. (2021). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionaly*. SAGE.
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- González, A. (2018). *Educación emocional en alumnos con aptitud sobresaliente*. (Tesis de Maestría), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hawley, D., y DeHaan, L. (1996). Toward a Definition of Family Resilience: Integrating Life-Span and Family Perspectives. *Family Process*, 35(3), 283-297. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00283.x>
- Hernández, A. (2020). *Perfiles cognitivos y académicos de niños con bajo rendimiento intelectual y su relación con los factores de riesgo*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Howard, S., Dryden, J. y Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and Critique of Literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-321. doi:10.1080/030549899104008
- INEGI (2020). <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index>

- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. Mc. Graw Gill.
- Martínez, L., Lozada, R. y Acle, G. (2013). *Formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y escuela*. Manuscrito no publicado. Residencia en Educación Especial, FES Zaragoza-UNAM.
- MEJOREDU, (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19*. Educación básica. Informe ejecutivo.
- Moska, E. (2004). Identificación de los niños CAS. *Educar Revista de Educación*, 29, 17-34.
- Mönks, F. J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. Van Gorcum.
- Mönks, F. (2008). *Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de respuesta*.
- Ordaz, G. (2013). *Perfil psico-social de adolescentes con aptitudes intelectuales sobresalientes*. (Tesis de Doctorado) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Peña, A. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*. (84). 23-38. <http://hdl.handle.net/10651/26951>
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de educación, política social y deporte.
- Pérez, J., Ferri, F., Meliá, A., Miranda, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de neurología*, 44 (2), 9-12. <https://doi.org/10.33588/rn.44S02.2006652>
- Priestley, M. (reimp.2017). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México. Trillas.

- Prieto, S.M. (1999). *Identificación, Evaluación y Atención a la diversidad del Superdotado*. Aljibe
- Puga, I. (2004). Los niños diferentes, con más capacidades y habilidades. *Educar*, 85-92.
- Ramírez A. y Martínez L. M. (2010). Modelo de atención para niños con capacidades sobresalientes en el primer ciclo de primaria en la Ciudad de México. En. Román, J. M Carbonero M. A. y Valdivieso J. D. (Eds). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*. Asociación de Psicología y Educación, 3503-3510.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Romero, G. E. (2008). *Modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saenz, J. (2001). *A staff development program in gifted education-México*. Ponencia presentada en 14th Biennial World Conference. World Council for Gifted and Talented Children. Barcelona.
- Sattler, J.M. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Secretaria de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Shea, T. y Bauer, A. M. (2000). *Educación especial: un enfoque ecológico*. Mc Graw-Hill.

- Silva, I. y Pillón, S. (2004). Factores protectores y de riesgo asociados al uso de alcohol en adolescentes hijos de padre alcohólico. *Revista Latino-Americana De Enfermagem*, 12, 359-368. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000700010>
- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de la Ciudad de México. (2020). *Evaluación Interna 2020. Programa social: Niñas y Niños Talento*. Gobierno de la Ciudad de México.
- Sternberg, R. J. (1993). Procediera for indentifying intelectual potential in The gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind". En Heller, K. A., Mönks y F. J. Passow, A. H. (eds). *International Handbook of Research Andrés Development of Giftedness and Talent*. Pp. 187-207, Pergamon.
- Sternberg R. J. (2005). Wics: A Model of Giftedness and Leadership. *Roeper Review*, 28(1), 37-45. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190509554335>
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En Colangelo, N. & Davis, G. A. (Coord) *Handbook of Gifted Education*. Allyn & Bacon.
- Tapia, D. (2011). *Programa de enriquecimiento de la creatividad artística para niños con aptitudes sobresalientes*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Toledo, A. (9 de diciembre de 2010). *Atención a las aptitudes sobresalientes*. Gaceta del Senado, LXI/2PPO-195-948/28069. https://www.senado.gob.mx/65/gaceta_del_senado/documento/28069
- Torrance, E. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Marova.
- Torrance, P. (2008). Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B. Scholastic Testing Service.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM.

- Valadez, M., Betancourt, J., y Zavala, M. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. Manual Moderno.
- Valdez, J., González, N., Cambrón C., y Sánchez, Z. (2008). *Los valores en niños Mexicanos y Franceses*. *Universidad Autónoma del Estado de México*. 15(2), 113-138.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10415203>
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV, escala Wechsler de inteligencia para niños-IV*. México: Manual Moderno.
- Zacatelco, F., Hernández, R. y Acle, G. (2012). Enriquecimiento de la creatividad escrita en alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria. En T. Acle, (coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 433-463). GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.

Apéndices

Apéndice A.

Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estoy enterado(a) del trabajo que realizarán las psicólogas de la FES Zaragoza, UNAM, con mi hijo(a) para explorar sus habilidades para el aprendizaje y doy mi autorización para que participe en las actividades planeadas. Dicho trabajo se realizará en las instalaciones de la Escuela Félix F. Palavicini, en el horario escolar y con aceptación de la profesora del grupo.

Nombre del niño(a): _____ Grado y grupo: _____

Nombre del responsable del niño(a): _____

Firma: _____

Por favor, indique las fortalezas de su hijo(a): _____

Por favor, indique las debilidades de su hijo(a): _____

Apéndice B.

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA PROFESIONAL, RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Fecha: _____ Escenario/Escuela: _____
Alumna: _____ No. de práctica: _____
Tutora: _____ Duración total: _____
Supervisora: _____

OBJETIVO (S)	ACTIVIDADES REALIZADAS	TAREAS PROGRAMADAS PARA LA SIGUIENTE PRÁCTICA	COMENTARIOS/ SUGERENCIAS

Vo. Bo.: _____

Apéndice C.

Ciudad de México a__de____de 2019

Estimados padres de familia

El motivo de la presente es informarle sobre el trabajo que se planea realizar por parte del equipo de psicólogas pertenecientes al Posgrado en Psicología, de la Facultad de estudios Superiores Zaragoza, UNAM, en las instalaciones de la escuela primaria "Félix F. Palavicini". **El objetivo es conocer las características del aprendizaje en niños de 1° y 2° año, con el fin de identificar las necesidades para su aprendizaje.**

Por lo cual requerimos de su consentimiento para que su hijo/a forme parte de este trabajo, la participación del niño/a consistirá en hacer actividades relacionadas con los procesos necesarios para el aprendizaje (memoria, lenguaje, percepción, etc.), las actividades se realizan de manera individual, teniendo una duración de 2 horas y media, las cuales estarán repartidas en dos o más sesiones, para garantizar el correcto desempeño del niño. Cabe resaltar que los directivos y la profesora a cargo del grupo están informados sobre las actividades a realizar, por lo que esta actividad no afectará en las clases del niño/a, así como recalcar que, si el niño no desea participar, no se le obligará a hacerlo.

Por lo que, se está de acuerdo con el trabajo descrito, le pedimos de la manera más atenta escriba su nombre y firme el CONSENTIMIENTO INFORMADO que se adjunta y que describa las fortalezas de su hijo y los puntos que considera que son necesarios fortalecer como debilidades.

Para cualquier duda, el equipo de psicólogas se encontrará los viernes en un horario de 9-1 dentro de las instalaciones de la escuela, para atenderle con gusto.

Sin más que informarle y agradeciendo su atención, le deseamos un lindo día.

Apéndice D.

Modalidad sincrónica

Habilidad: **Discriminar**

Procesos psicológicos: Atención visual, procesamiento visual, capacidad para diferenciar los detalles esenciales de los superfluos, memoria de trabajo y seguimiento de instrucciones.

Sesión	Objetivo	Materiales
3	<ul style="list-style-type: none">- Identificar las diferencias y similitudes entre dos semillas.- Observar el desarrollo de las diferentes semillas.- Identificar las diferencias y similitudes en la evolución de las semillas.	<ul style="list-style-type: none">- Dos semillas diferentes (3 frijoles y 3 semillas de jitomate)- Dos frascos pequeños transparentes (no es necesario que sean de vidrio)- Trozo de algodón- Tierra (un puñito)- Agua- Una cuchara y un palito (puede ser un palillo o de paleta)

*Previo a la sesión se les pedirá a los papás los materiales.

Descripción de la sesión

Se saludará a los niños y se les preguntará ¿cómo están? y ¿cómo la pasaron el día de muertos?

Posteriormente se les preguntará si pusieron en práctica lo que vimos la sesión anterior.

Se les preguntará “¿Sabes cómo nacen las plantas? ¿Qué necesitan para crecer? Se les dirá “*muy bien, las plantitas nacen de semillas y otras pueden crecer mediante tallos o partes de otra planta, todas necesitan de agua y luz directa o indirecta para desarrollarse*”.

Para continuar con la actividad se les preguntará ¿Ya observaron el material que tienen hoy? ¿Qué creen que haremos? Después de escuchar sus respuestas se les dirá “*muy bien, hoy pondremos a germinar las semillas, para ello primero observaremos nuestras semillas, ¿en qué se parecen?*” “escucharemos las respuesta de los niños y se les hará otra pregunta ¿en qué son diferentes?. Se les pedirá que anoten sus observaciones en un cuaderno, escribiendo de un lado las diferencias y del otro las similitudes.

Ahora vamos a plantar las semillas, iniciaremos con los frijoles.

1. Tomar un trozo de algodón y extenderlo, procurando que no queden espacios.
2. Tomar un frasco y colocar el algodón en el fondo.
3. Con ayuda de la cuchara agarrar un poco de agua y vaciarla en el frasco con el algodón para humedecerlo.
4. Colocar las semillas de frijol separadas y pegadas a la pared del frasco.

5. Tomar otro trozo de algodón y extenderlo, colocarlo en el frasco arriba de las semillas.

Ahora vamos a plantar las semillas de jitomate.

1. Tomar un frasco y poner un poco de tierra.

2. Con ayuda de un palito hacer 3 pequeños orificios en la tierra (1 cm. aprox. de profundidad), procurando que estén pegados a la pared del frasco.

3. Colocar una semilla por orificio y tapar el orificio con tierra.

4. Con ayuda de la cuchara agarrar agua y humedecer la tierra.

¡Muy bien, hemos puesto a germinar nuestras semillas!

Se les dirán algunos cuidados para sus semillas, como colocarlas en un lugar con poca luz, para evitar que se quemen las raíces, debido a que el frasco es transparente, humedecer el algodón cada dos días dependiendo como estén de humedad.

Se les pedirá que en la parte de arriba de una hoja de su cuaderno realice un dibujo de sus frascos terminados con las semillas.

Se les dirá que cada dos días (el día viernes, domingo y martes) observaran sus semillas y anotaran en su cuaderno todo lo que hayan observado y realizaran un dibujo de las dos semillas con su desarrollo. Además de escribir las diferencias y similitudes que observen en la evolución de las semillas.

Para realizar el registro se les enviará a los papás una tabla para que los niños la puedan copiar en su cuaderno, debajo de los dibujos de los frascos.

Se les agradecerá su atención y se les dirá que no olviden realizar sus registros. “Nos vemos el siguiente miércoles, cuídense mucho”.

Modalidad asincrónica

Sesión	Objetivo	Materiales
3	<ul style="list-style-type: none">- Identificar las diferencias y similitudes entre dos semillas.-Observar el desarrollo de las diferentes semillas.-Identificar las diferencias y similitudes en la evolución de las semillas.	<ul style="list-style-type: none">-Dos semillas diferentes (3 frijoles y 3 semillas de jitomate)-Dos frascos pequeños transparentes (no es necesario que sean de vidrio)-Trozo de algodón-Tierra (un puñito)-Agua-Una cuchara y un palito (puede ser un palillo o de paleta)

Descripción de la sesión

Por favor realice las siguientes actividades con su hija.

1. Pregunte a su hija *¿Sabes cómo nacen las plantas? ¿Qué necesitan para crecer?*
2. Por favor lea lo siguiente a su hija *“muy bien, las plantitas nacen de semillas y otras pueden crecer mediante tallos o partes de otra planta, necesitan de agua y luz directa o indirecta para desarrollarse”*.
3. Pregunte a su hija *¿Qué crees que haremos?* Después de escuchar sus respuestas lea lo siguiente a su hija *“ hoy pondremos a germinar las semillas ”*
4. *Dígale por favor “primero observaremos las semillas que tenemos”* después pregunte a su hija *¿en qué se parecen? y ¿en qué son diferentes?* Pídale que anote sus respuestas en el cuaderno.
5. Por favor siga los siguientes pasos con su hija para plantar las semillas, iniciaran con los frijoles.
 - a. Tomar un trozo de algodón y extenderlo, procurando que no queden espacios.
 - b. Tomar un frasco y colocar el algodón en el fondo.
 - c. Con ayuda de la cuchara agarrar un poco de agua y vaciarla en el frasco con el algodón para humedecerlo.
 - d. Colocar las semillas de frijol separadas y pegadas a la pared del frasco.
 - e. Tomar otro trozo de algodón y extenderlo, colocarlo en el frasco arriba de las semillas.
6. Sigán los siguientes pasos para plantar las semillas de jitomate.
 - a. Tomar un frasco y poner un poco de tierra.
 - b. Con ayuda de un palito hacer 3 pequeños orificios en la tierra (menos de 1 cm. aprox. de

profundidad), procurando que estén pegados a la pared del frasco.

c. Colocar una semilla por orificio y tapar el orificio con tierra.

d. Con ayuda de la cuchara agarrar agua y humedecer la tierra.

7. Por favor lea lo siguiente a su hija *¡Muy bien, hemos puesto a germinar nuestras semillas!*

8. Colocar los frascos en un lugar con poca luz, para evitar que se quemen las raíces, debido a que los frascos son transparentes y humedecer el algodón cada dos días dependiendo como estén de humedad. Por favor pídale a su hija que en la parte de arriba de una hoja de su cuaderno realice un dibujo de sus frascos terminados con las semillas.

9. Muestre desde su teléfono o computadora las tablas (se encuentran en la siguiente página) para que su hijo pueda copiarlas debajo de los dibujos de los frascos para que realice sus observaciones.

10. Pídale por favor a su hija que observe sus semillas cada dos días (viernes, domingo y martes), que anote en su cuaderno todo lo que haya observado y que realice un dibujo de las dos semillas observadas en el día. También pida que escriba por favor las características similares y diferentes que observe en la evolución de las semillas.

11. Cuando haya hecho el último registro de las observaciones por favor tome una fotografía a las actividades realizadas en el cuaderno y envíemelas por correo o WhatsApp. ¡Muchas gracias!

Ha concluido una parte de las actividades de la tercera sesión, no olviden realizar sus registros. El próximo miércoles le enviare la siguiente actividad.

REGISTRO

OBSERVACIONES DE MIS SEMILLAS

***Nota: las palabras escritas en cursiva no las deberán copiar en el cuaderno, son las indicaciones de lo que se espera que escriban. Pueden adaptar la tabla de acuerdo al espacio del cuaderno.**

Mi primer registro: 6 de noviembre

Jitomate	Frijol	Parecido	Diferencias
<p><i>(Escribir las observaciones de las semillas del jitomate)</i></p> <p><i>Realizar un dibujo</i></p>	<p><i>(Escribir las observaciones de las semillas del frijol)</i></p> <p><i>Realizar un dibujo</i></p>	<p><i>(Escribir las similitudes entre las semillas del jitomate y el frijol)</i></p>	<p><i>(Escribir las diferencias entre las semillas del jitomate y el frijol)</i></p>

Mi segundo registro: 8 de noviembre

Jitomate	Frijol	Parecido	Diferencias
<p><i>(Escribir las observaciones de las semillas del jitomate)</i></p> <p><i>Realizar un dibujo</i></p>	<p><i>(Escribir las observaciones de las semillas del frijol)</i></p> <p><i>Realizar un dibujo</i></p>	<p><i>(Escribir las similitudes entre las semillas del jitomate y el frijol)</i></p>	<p><i>(Escribir las diferencias entre las semillas del jitomate y el frijol)</i></p>

Mi último registro: 10 de noviembre

Jitomate	Frijol	Parecido	Diferencias
<i>(Escribir las observaciones de las semillas del jitomate)</i>	<i>(Escribir las observaciones de las semillas del frijol)</i>	<i>(Escribir las similitudes entre las semillas del jitomate y el frijol)</i>	<i>(Escribir las diferencias entre las semillas del jitomate y el frijol)</i>
<i>Realizar un dibujo</i>	<i>Realizar un dibujo</i>		

Apéndice E.

Modalidad sincrónica

Habilidades: Emparejamiento, elaboración, abstracción de títulos. y originalidad

Procesos psicológicos: procesamiento visual, atención, habilidades de asociación.

Sesión	Objetivo	Materiales
7	<ul style="list-style-type: none">- Relacionar el nombre de los planetas con su ficha descriptiva.- Unir las imágenes que contengan los mismos elementos del sistema solar.- Crear un planeta único y escribir una pequeña historia de cómo imaginan que sería la vida en él.	<ul style="list-style-type: none">-Hojas con la actividad-Cuaderno-Lápiz-Colores-Pegamento

*Previo a la sesión se les enviará a los papás el archivo con las actividades a trabajar para que las impriman y se les pedirá que por favor recorten los elementos de la primera actividad.

Descripción de la sesión

Se saludara a los niños y se les preguntará *¿cómo están?, ¿pudieron imprimir las actividades?, sino no se preocupen.*

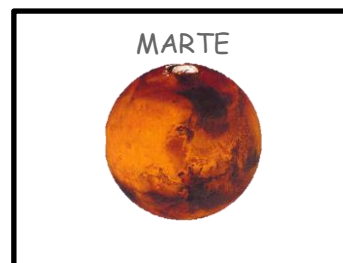
Se les dirá *“el día de hoy continuaremos con nuestro viaje por el universo, en este viaje conoceremos los planetas de nuestro sistema solar, durante la sesión pasada mencionaron algunos.* Se les preguntará *¿qué planetas conocen?.* Escucharemos las respuestas.

Posteriormente se les proyectará una presentación con los planetas que conforman nuestro sistema solar y algunas características de cada planeta.

Se les dirá *“haremos la primera actividad, en esta deberán relacionar las características de cada tarjeta con el planeta que corresponde, lo iremos haciendo juntos, les leeré las características y en su cuaderno las pegaran junto con el planeta al que hace referencia, se les mostrará un ejemplo.*

Ejemplo actividad 1:

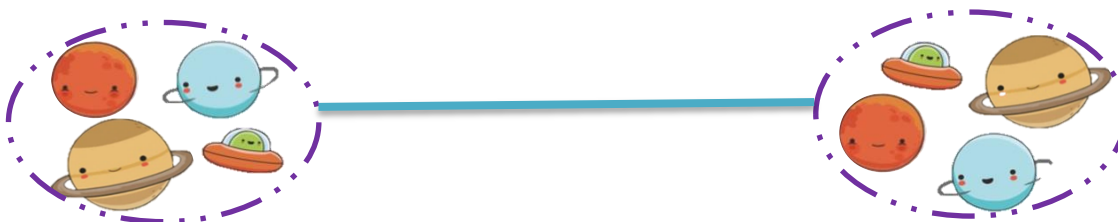
Recibe el nombre de "planeta rojo". Es rojo por el hierro oxidado que tiene en el suelo.



Posteriormente algún integrante dirá el planeta que considera que va con esa característica, se seguirá con la misma dinámica hasta haber emparejado todos los elementos. En el caso de que algún niño no tenga la actividad impresa se le dirá que escriba en forma de lista el planeta que considera que corresponde a la característica que irá leyendo.

Después se les dirá “realizaremos la actividad dos, deberán observar muy bien los elementos que conforman cada sistema, para poder unir con una línea los que sean similares, se les mostrará un ejemplo. En el caso de que algún niño no cuente con la actividad se le pedirá que escriba en su cuaderno los pares de números que van juntos. Cuando hayan terminado la actividad se le pedirá a cada uno que diga las imágenes que van juntas de acuerdo con los números de la actividad proyectada y se irán uniendo en la proyección.

Ejemplo actividad 2:



Se les dirá “*lo han hecho muy bien, recuerden que para poder emparejar es importante que identifiquen las características similares de los objetos en este caso en la primera actividad fueron las características descritas y la imagen y en la segunda actividad relacionamos las imágenes que tuvieron los mismos elementos.*”

Para terminar se les dirá “*en esta ocasión tendremos una pequeña tarea, deberán crear un planeta único, lo van a dibujar en su cuaderno, puede contener las lunas que ustedes quieran, anillos, todo lo que ustedes imaginen y escribirán un nombre original para su planeta. Por último escribirán una pequeña historia de cómo imaginan que son los habitantes y la vida en su planeta.*”

Se les enviará a los papás la tarea para que conozcan que se debe realizar.

Se les pedirá que le soliciten a un adulto por favor que tome una fotografía de las actividades realizadas y de la tarea cuando la hayan terminado y me la envíen por WhatsApp o correo.

Se les agradecerá su atención y se les dirá “Nos vemos el siguiente miércoles”.

Modalidad asincrónica

Sesión	Objetivo	Materiales
7	<ul style="list-style-type: none">- Relacionar el nombre de los planetas con sus características.- Unir los las imágenes que contengan los mismos elementos del sistema solar.- Crear un planeta único y escribir una pequeña historia de cómo imaginan que sería la vida en él.	<ul style="list-style-type: none">-Hojas de la actividad-Cuaderno-Lápiz-Colores- Pegamento

Estimados padres de familia, descripción de la sesión

Por favor realice las siguientes actividades con su hija.

1. Por favor lea lo siguiente a su hija *“el día de hoy continuaremos con nuestro viaje por el universo, en este viaje conoceremos los planetas de nuestro sistema solar”*.

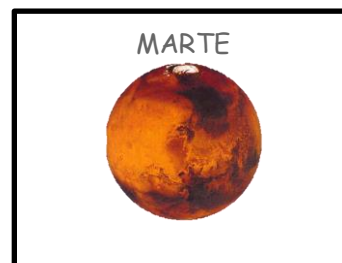
Muéstrele a su hija desde su celular o computadora el siguiente video y pídale que ponga mucha atención.

Si es posible imprima las hojas que se encuentra en la última página por favor. Si no, siga las instrucciones adicionales para cada actividad.

2. Por favor pídale a su hija que recorte los recuadros de la actividad uno y después lea lo siguiente a su hija *“en la primera actividad que vas a realizar deberás relacionar las características de cada tarjeta con el planeta que corresponde, las pagarás en parejas en tu cuaderno”*. Usted la puede apoyar leyendo las características.

Ejemplo actividad 1:

Recibe el nombre de "planeta rojo". Es rojo por el hierro oxidado que tiene en el suelo.



*Instrucciones adicionales en caso de no tener impresa la actividad uno. Por favor realice lo siguiente, lea por favor las características de cada tarjeta y pídale que escriba en su cuaderno en

forma de lista el nombre del planeta al que corresponde junto con el número de la tarjeta y que realice el dibujo del planeta.

3. Para realizar la actividad dos por favor lea lo siguiente *“imaginaremos que cada ovalo es un sistema solar, en el que se muestran algunos elementos que lo conforman, deberás observar muy bien cada sistema que están en las columnas, para poder unir con una línea los que sean similares, es decir que tengan los mismos elementos “*.

Ejemplo actividad 2:



*Instrucciones adicionales en caso de no tener impresa la actividad dos. Muéstrole desde su celular o computadora las imágenes de la actividad dos y pídale que escriba en su cuaderno los números de cada sistema que van juntos por favor.

4. Dígale a su hija *“lo has hecho muy bien, recuerda que para poder emparejar es importante que identifiques las características similares de los objetos en este caso en la primera actividad fueron las características descritas con la imagen y en la segunda actividad relacionaste las imágenes que tuvieron los mismos elementos”*

5. Por último lea lo siguiente a su hija *“crearás un planeta único, lo vas a dibujar en tu cuaderno, puede contener las lunas que quieras, anillos, todo lo que imagines y escribirás un nombre original para tu planeta, con una pequeña historia de cómo imaginas que son los habitantes y la vida en el planeta que acabas de crear.*

6. Por favor tome una fotografía a las actividades realizadas y envíemelas por correo o WhatsApp.
¡Muchas gracias!

Ha concluido las actividades de la séptima sesión. El próximo miércoles le enviare la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 1

1. Es el más pequeño y el primero del sistema solar. Su superficie está cubierta de agujeros por el choque de meteoritos.

2. Es el único planeta conocido sobre el que hay agua líquida y vida y es el lugar en el que vivimos.

3. Es el planeta más grande del sistema solar. Tiene muchas lunas que giran alrededor de él,

TIERRA



MERCURIO

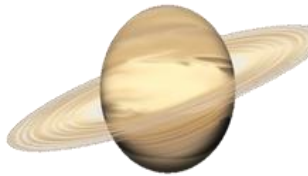


4. Es conocido por tener un impresionante conjunto de anillos compuestos por pedazos de helio,

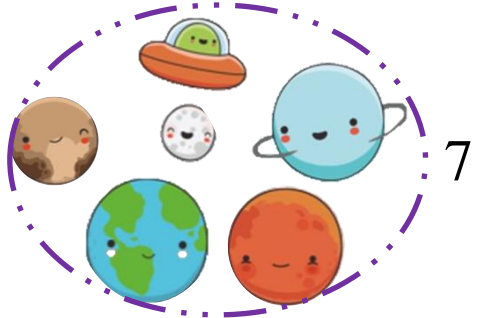
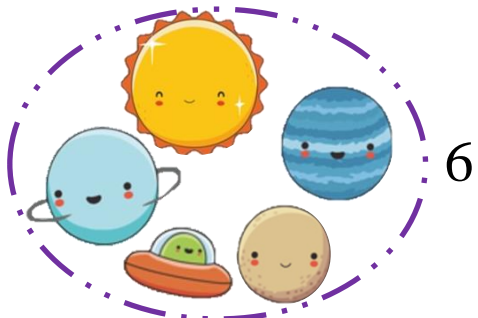
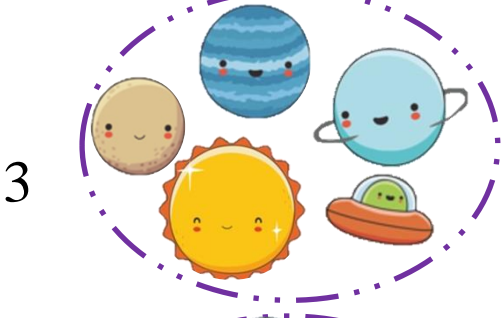
JÚPITER



SATURNO



ACTIVIDAD 2



Apéndice F.

Modalidad sincrónica

Habilidad: **Categorizar**

Procesos psicológicos: Procesamiento de la información, atención visual

Sesión	Objetivo	Materiales
14	-Clasificar las imágenes de acuerdo a sus características en común	-Cuaderno -Lápiz -Monografía o recortes de imágenes de 10 animales diferentes -Pegamento

*Previo a la sesión se le pedirá a los papás el material a utilizar.

Descripción de la sesión

Se saludará a los niños y se les preguntará *¿cómo están? ¿Tienen los recortes de los animales? Si no los tienen no se preocupen.*

Se les dirá “el día de hoy vamos a categorizar o agrupar a los animalitos de acuerdo con sus características, cada uno va a decidir qué características van a considerar para formar las categorías” coloquen en cada grupo el nombre de la característica que consideraron, pueden considerar el lugar donde viven, su alimentación, tipo de nacimiento o características físicas. Pueden realizar todos los diferentes grupos que deseen, sin importar que se repitan los animales (en el caso de que se repitan los animales, no es necesario pegar otra imagen, simplemente pueden escribir el nombre). Si no tienen las imágenes pueden escribir el nombre de los animales para realizar la misma dinámica formando las diferentes clasificaciones. Se les mostrará un ejemplo.



Se les dirá *“estos animalitos los podríamos agrupar de acuerdo con las características que comparten por ejemplo la tortuga y el delfín podrían estar juntos porque son animales acuáticos y la gallina con los cerditos porque son animales terrestres, pero también los podría agrupar de*

acuerdo con su tipo de nacimiento, entonces irían juntos la gallina y la tortuga porque nacen del huevo, mientras que los cerditos y el delfín son animales mamíferos”

Con los animales que tienen harán también grupos y los pegarán en su cuaderno, colocando en cada grupo el nombre de la característica que consideraron, pueden considerar el lugar donde viven, su alimentación, tipo de nacimiento o características físicas. Sino tienen los recortes, vamos a hacer una lista con 10 animales que conozcan y escribiremos los nombres que van en el mismo grupo.

Posteriormente se les pedirá que compartan los grupos que formaron y qué características consideraron en cada uno.

Se les dirá, *“el categorizar la información nos permite acceder fácilmente a esta cuando la necesitamos, en la casa podemos clasificar nuestra ropa, como los calcetines, playeras, pantalones y así podemos encontrarlos más fácilmente cuando los necesitamos, ¿qué otro ejemplo se les ocurre? Se escucharán sus respuestas.*

Por último, se les dirá que le soliciten a un adulto por favor que tome una fotografía a la actividad realizada y la envíen por WhatsApp o correo.

Se les agradecerá su atención y se les dirá *“Nos vemos el siguiente miércoles “.*

Modalidad asincrónica

Sesión	Objetivo	Materiales
14	-Clasificar las imágenes de acuerdo con sus características en común	-Cuaderno -Monografía o recortes de imágenes de 10 animales diferentes -Pegamento

Descripción de la sesión

Estimados padres de familia, por favor realice las siguientes actividades con su hija:

1. Por favor lea lo siguiente a su hija *“el día de hoy vamos a categorizar o agrupar a los animalitos de acuerdo con sus características, tu podrás decidir qué características vas a considerar para formar las categorías”*.

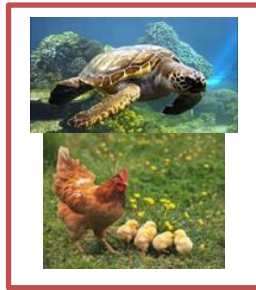
2. Formen grupos con los recortes de los animales y péguenlos en su cuaderno, coloquen en grupo el nombre de la característica que consideraron, pueden considerar el lugar donde viven, alimentación, tipo de nacimiento o características físicas. Pueden realizar todos los diferentes grupos que deseen, sin importar que se repitan los animales (en el caso de que se repitan los animales, no necesario pegar otra imagen, simplemente pueden escribir el nombre). Si no tienen las imágenes pueden escribir el nombre de los animales para realizar la misma dinámica formando las diferentes clasificaciones.

Ejemplo:



Lea lo siguiente por favor *“podríamos agrupar a los animalitos de acuerdo con las características que comparten por ejemplo la tortuga y el delfín podrían estar juntos porque son animales acuáticos, la gallina con los cerditos porque son animales terrestres, pero también los podría agrupar de acuerdo con su tipo de nacimiento, entonces irían juntos la gallina y la tortuga porque nacen*

huevo, mientras que los cerditos y el delfín son animales mamíferos”.



Animales acuáticos

Animales terrestres

Animales ovíparos

Animales mamíferos

3. Por favor lea lo siguiente a su hija *“el categorizar la información nos permite acceder fácilmente esta cuando la necesitamos, en la casa podemos clasificar nuestra ropa, como los calcetines, playeras, pantalones y de esta manera podemos encontrarlos más fácilmente cuando los necesitan ¿qué otro ejemplo se te ocurre?* Escriban su respuesta en el cuaderno.

4. Por favor tome una fotografía a las actividades realizadas y envíenla por WhatsApp o correo. Muchas gracias por su apoyo.

Ha concluido la sesión catorce. El próximo miércoles le enviare la siguiente actividad.

Apéndice G.

Modalidad sincrónica

Habilidad: **Analizar**

Procesos psicológicos: memoria a corto plazo, fluidez verbal, atención, organización visoespacial

Sesión	Objetivo	Materiales
18	- Examinar la información del cuento	-Cuaderno -Lápiz - Hoja de rompecabezas -Resistol

*Previo a la sesión se enviará el documento para imprimirlo y se les pedirá que recorten las piezas. En caso de que no sea posible imprimirlo se les dirá que lo pueden hacer a mano, escribiendo las preguntas en rectángulos.

Descripción de la sesión

Se saludará a los niños y se les preguntará *¿cómo están? ¿Tienen el material para la sesión del día de hoy?*

Se iniciará diciendo *“el día de hoy vamos a responder las preguntas que vienen en las piezas de nuestro rompecabezas con la información que obtengamos de la historia que les voy a presentar”*.

Posteriormente se les proyectará el video del cuento y se les pedirá que presenten atención. Al terminar el video se les preguntará *¿Qué les pareció el cuento?, después se les dirá “ahora van a armar el rompecabezas y conforme vayan pegando las piezas en su cuaderno deberán escribir la respuesta que corresponda a la pregunta que viene en cada una”*. Cuando terminen cada integrante del equipo podrá compartir sus respuestas.

Se les preguntará *¿qué otra solución se les ocurre para resolver el problema del cuento?, muy bien, en esta ocasión el rompecabezas y las preguntas de cada pieza que son básicas para el análisis de este cuento, nos ayudaron a entenderlo un poco más, porque fuimos uniendo las partes que lo conforman. Cuando se nos presenta algún problema podemos escribir toda la información que conocemos y apoyarnos también de algunas preguntas **que incluyan el ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿qué?, ¿cuál?, ¿quién o quiénes? para resolverlo.***

Por último, se les dirá, *“de tarea van a escribir en su cuaderno las soluciones que pensaron para resolver el problema del cuento y qué se les ocurre que hubiera pasado si nadie le hubiera ayudado al*

erizo (se les enviarán las preguntas a los padres), cuando hayan terminado por favor le solicitan a un adulto que tome fotografías a lo realizado en el cuaderno y las envíen por WhatsApp o correo”.

Se les agradecerá su atención y se les dirá “Nos vemos el siguiente miércoles “.

Modalidad asincrónica

Sesión	Objetivo	Materiales
18	- Examinar la información del cuento	-Cuaderno -Lápiz - Hoja de rompecabezas -Resistol

Descripción de la sesión

Estimados padres de familia, por favor realicen las siguientes actividades con su hija:

1. Por favor impriman la última hoja del documento y recorten las piezas. En caso de que no sea posible imprimir, lo pueden hacer a mano, escribiendo las preguntas en rectángulos.

2. Muestre desde su celular o computadora el siguiente video <https://www.youtube.com/watch?v=wU2PXit6ixQ> y pídale a su hija por favor que preste mucha atención.

3. Lea lo siguiente a su hija *“vas a armar el rompecabezas y conforme vayas pegando las piezas en tu cuaderno deberás escribir la respuesta a la pregunta que viene en cada pieza de acuerdo con la información del cuento que acabas de ver”*.

4. Pídale a su hija por favor que escriba y responda las siguientes preguntas en cuaderno:

¿Qué otras soluciones se te ocurren para resolver el problema del cuento?

¿Qué piensas que hubiera pasado si nadie le hubiera ayudado al erizo?

5. Por favor lea lo siguiente a su hija *“ en esta ocasión el rompecabezas y las preguntas de cada pieza que son básicas para el análisis de este cuento, nos ayudaron a entenderlo un poco más, porque fuimos uniendo las partes que lo conforman. Cuando se nos presenta algún problema podemos escribir toda la información que conocemos y apoyarnos también de algunas preguntas que incluyan el ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿qué?, ¿cuál?, ¿quién o quiénes? para, resolverlo”*.

6. Por favor que tome una fotografía a las actividades realizadas y envíenla por WhatsApp o correo.

Ha concluido la sesión dieciocho. Muchas gracias por su apoyo.

¿Cuáles son los personajes del cuento?

¿Cómo se sentía el erizo al inicio del cuento?

¿Cuál fue el problema al que se enfrentaron?

¿Quién le ayudó a resolver el problema?

¿Cómo solucionaron el problema de erizo?

¿Qué título le pondrías al cuento?