



37
24.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE ATENCION EDUCATIVA A NIÑOS
CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES
EN ESCUELAS PRIMARIAS PUBLICAS EN EL D. F.

REPORTE LABORAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N I
GABRIELA BRAVO CASTRO
ENRIQUE SCHWANKE PADILLA

ASESOR: LIC. MARGARITA MOLINA AVILES



CIUDAD UNIVERSITARIA

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

PARA

LORENA

NATALIA

ENRIQUE

CON TODO CARIÑO

**A mi papá, ausente en materia, pero en esencia
siempre presente**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO 1	
APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE LA INTELIGENCIA Y CAPACIDAD SOBRESALIENTE	
1.1 Definiciones	1
1.2 Concepto de "Los Tres Aros" de Joseph Renzulli	8
CAPÍTULO 2	
ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS SOBRESALIENTES	
2.1 Enriquecimiento	15
2.2 Atención educativa en otros países	17
2.3 Currículum	24
2.4 Modelo Triádico de Enriquecimiento	26
2.4.1 Objetivos	26
2.4.2 Generalidades	28
2.4.3 Descripción	31
2.5 Modelo de Talentos Múltiples	35
2.5.1 Objetivos	38
2.5.2 Procedimiento	39
CAPÍTULO 3	
PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE APERTURA PERMANENTE	
3.1 Principios generales	46
3.2 Características y fuentes de información	48
3.3 Tamaño del grupo especial	52
3.4 Aspectos del proceso de identificación	53
3.4.1 Primer aspecto: Identificación Inicial	57
3.4.2 Procedimiento	59
3.4.2.1 Instrumentos	60
3.4.2.2 Selección de alumnos	77
3.4.2.3 Expedientes	81
3.5 Proceso de Identificación de Apertura Permanente	83
3.5.1 Del grupo regular al grupo especial (criterios)	86

3.5.2 Procedimiento	89
3.5.3 Actividades de nivel avanzado (criterios)	98
3.5.4 Procedimiento	99

CAPÍTULO 4

ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN

4.1 Actividades Exploratorias Generales Tipo I	104
4.1.1 Objetivos	107
4.1.2 Planeación	108
4.1.3 Diseño de actividades	110
4.1.4 Evaluación	113
4.2 Actividades de Entrenamiento de Grupo Tipo II	114
4.2.1 Objetivos	118
4.2.2 Programa de trabajo	120
4.2.3 Evaluación	129
4.3 Actividades de Investigación y Trabajos Creativo-productivos Tipo III	131
4.3.1 Objetivos	133
4.3.2 Papel del maestro especialista	134
4.3.3 Organización del tiempo	137
4.3.4 Acciones	137

CAPÍTULO 5

PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN

5.1 Objetivos	151
5.2 Sensibilización inicial	154
5.3 Sensibilización permanente	157
5.4 Planeación	159

RESULTADOS

6.1 De la instrumentación del modelo	162
6.2 De la cobertura	167
6.3 De la atención educativa	172
6.4 Del trabajo técnico	187
6.5 Actividades generales	189

CONCLUSIONES	190
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	202
---------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

México, al igual que cualquier otro país del mundo, requiere de sus ciudadanos más capaces en las diferentes áreas del desempeño humano que lleven al país a las condiciones de excelencia social, económica, educativa, artística, deportiva, etc. por la que todos luchamos.

Sabemos, a pesar de no contar con investigaciones o estudios sobre la población potencialmente sobresaliente del país, que existen muchos individuos que la poseen y la pueden desarrollar. Ante este innegable hecho, se impone la necesidad de identificar a esta población para brindarles una atención educativa especial con el fin de lograr el máximo desarrollo de sus potenciales, la cual sin un programa educativo idóneo, puede perderse, puede no evolucionar y diluirse, desperdiciarse y extinguirse. Esto, por obvias razones, es una pérdida irreparable para el país y para los avances que éste pueda tener en las múltiples áreas del desempeño y del saber humano.

Consciente de ello, el gobierno mexicano expresa en el *Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988*, como una preocupación fundamental, la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, y lo marca así en el Programa Nacional de Educación, Cultura y Recreación y Deporte 1984-1988, diciendo: ".....cabe destacar la inexistencia de servicios de educación especial para niños que muestran capacidades sobresalientes". Y agrega dentro de sus metas sustantivas, la política por la que opta a este respecto: "Se duplicará la atención en educación especial..... Se ampliará este servicio para atender a niños que tengan aptitudes sobresalientes".

Y finalmente, pide a la que fuera la Dirección General de Educación Especial, que le dé prioridad a esta necesidad del país, incluyendo en las líneas de acción de este organismo el establecimiento del servicio mencionado: "se establecerán modelos de atención especial para educandos con aptitudes sobresalientes".

Por tal motivo, en el proyecto de atención educativa para niños y jóvenes sobresalientes, se definió como **objetivo general** el de brindar atención educativa especial integrada a la escuela regular, a todos los niños identificados como sobresalientes o potencialmente sobresalientes con el fin de desarrollar sus aptitudes al máximo en las diferentes áreas del desempeño humano.(DGEE,1986).

Para cumplir con este propósito se decidió iniciar un estudio experimental con el fin de determinar:

- La conceptualización sobre el niño mexicano sobresaliente.
- Los instrumentos necesarios para su identificación.
- Las áreas necesarias para capacitación de los profesionales de la educación involucrados en la atención del niño sobresaliente.
- El perfil del maestro de niños sobresalientes.
- Creación de modelos de atención adecuados a las condiciones sociales, culturales y económicos de México que respondieran al objetivo general mencionado y que tuvieran como característica fundamental el hecho de beneficiar simultáneamente a todo el resto de la población escolar.
- Creación de un sistema de evaluación permanente para la población atendida.

Un trabajo pionero que retoma estas inquietudes lo constituye la realización de la investigación sobre capacidad intelectual muy superior, realizado en el año de 1984 por la Dra. Margarita Gómez Palacio, quien en ese entonces fungía como Directora General de la dependencia, cuyo objetivo fue identificar al niño con C.I. "muy superior", detectándose que la SEP contaba con escuelas donde existían alumnos con potencial superior. Asimismo,

un factor más que contribuyó a la investigación, fue que con frecuencia eran remitidos a Educación Especial niños que aparentemente tenían problemas de aprendizaje, razón por la que eran canalizados por sus maestros regulares, cuando en realidad ocurría que la escuela, con su sistema tradicional, no satisfacía sus necesidades e intereses por ser alumnos con potencial sobresaliente.

En el estudio citado, utilizando la escala de inteligencia WISC-RM, se plantean cuatro preguntas de investigación: 1) ¿Existe relación entre altas calificaciones escolares y un cociente intelectual "muy superior"? 2) Altas calificaciones escolares conjugadas con la opinión verbal del maestro acerca de la inteligencia del niño, ¿se relacionan de manera positiva con el cociente intelectual "muy superior"? 3) Una opinión verbal positiva del maestro respecto a la inteligencia del niño y un promedio escolar regular, ¿guardan relación con un cociente intelectual "muy superior"? 4) Si el niño tiene una edad cronológica inferior en un año o más a la requerida o esperada para su grado escolar, ¿hay una relación positiva con un cociente intelectual "muy superior"?

Para responder a estas preguntas se utilizó una batería de pruebas compuesta por los siguientes instrumentos: La Escala de Inteligencia WISC-RM, calificaciones escolares, el Inventario de Conducta Adaptativa en relación a la familia, comunidad, relación con los compañeros, actividades extraacadémicas, economía y cuidado propio, la Escala Socio-Cultural SOMPA, el Cuestionario de los Niños reportados como "muy inteligentes" por sus maestros, la Escala de Categorización de la Inteligencia del Niño y el Cuestionario Demográfico y Profesional para Maestros de Educación Básica.

Se utilizaron cuatro muestras independientes. Las tres primeras de 160 sujetos cada una controlando sexo y grado escolar (segundo y tercer grado de primaria) fueron para las tres primeras preguntas respectivamente. La cuarta muestra consistió de 31 sujetos controlándose sexo y grado escolar (segundo y tercer grado) y se utilizó para responder a la cuarta pregunta.

Los resultados dan respuesta afirmativa a tres de las cuatro preguntas de investigación (1,2 y 4). También se encontró que de los sujetos "muy superiores", 20 eran hombres y 10 mujeres, procedían de familias formadas en promedio por 8 miembros, sus padres tenían un nivel educativo medio, manifestaban capacidades superiores de abstracción respecto a los niños de su edad, y son adaptados socialmente e independientes. En general sus puntuaciones verbales superan a las de ejecución y destacan principalmente en el subtest de comprensión y de diseño con cubos (Gómez-Palacio et al., 1984).

A partir de dicha investigación, con el interés de dar respuesta a dos de los objetivos planteados inicialmente, los cuales hacen referencia a: "crear, describir e implantar modelos de atención adecuados a las condiciones sociales, culturales y económicas de México", así como a "diseñar los instrumentos necesarios para su identificación", en el año de 1985 la Dirección General de Educación Especial, a través del Departamento de Proyectos Especiales inicia la revisión y traducción de las principales teorías y métodos educativos para la atención a niños y jóvenes sobresalientes. Finalmente la decisión se orienta a la adopción y modificación de dos modelos educativos para su aplicación en escuelas primarias públicas en los grados de tercero a sexto: el *Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar* elaborado por el Dr. Joseph Renzulli, quien propone un sistema para identificar altos potenciales y promover así el desarrollo de conductas sobresalientes y la creatividad en gente joven; y el *Modelo de Talentos Múltiples* del Dr. Calvin Taylor, quien elaboró un procedimiento escolar completo para desarrollar y poner énfasis en el incremento de una variedad de talentos y habilidades en todos los niños. Dicho modelo representó un auxiliar importante para instrumentar algunas de las actividades del Modelo Triádico de Enriquecimiento.

Las razones en virtud de las cuales se eligieron dichos modelos, son las siguientes:

- Las experiencias de enriquecimiento contempladas en los modelos pueden beneficiar a todo el grupo.

- Los alumnos potencialmente sobresalientes pasan una gran proporción de su tiempo en el aula regular bajo la dirección de los maestros de esas aulas. Las necesidades de estos alumnos justifican la realización de modificaciones en el programa regular y modificación en las actividades que se desarrollen en las clases normales.
- Los objetivos del Modelo Triadico de Enriquecimiento constituyeron un criterio importante para su selección.

En el ciclo escolar 1985-1986 se inicia la fase experimental de estos modelos en el Distrito Federal, con cuatro escuelas primarias públicas y en la Casa Asistencial N° 10 del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) bajo el nombre de *Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)*.

El ciclo escolar 1989-90 constituye el periodo en el que se realizaron cambios administrativos como el paso de categoría de proyecto a servicio, lo cual significó modificaciones importantes particularmente en lo que se refiere a la operación. La fase de implantación como servicio, se fundamenta en el *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1988-1992* que establece como una de las prioridades de la educación especial nacional la atención a esta población lo cual significó la inclusión de los primeros grados y la cobertura para todas las entidades federativas de México.

El contenido del presente reporte constituye nuestra experiencia como coordinadores técnicos cuando el modelo ya operaba como proyecto en las cuatro escuelas y en el centro asistencial mencionados, y finaliza en la etapa en la que se convierte en servicio. En el centro asistencial se desarrolló únicamente el Modelo de Talentos Múltiples durante el ciclo escolar 1986-87 bajo la responsabilidad de otros miembros que conformaban el equipo técnico.

Dado que nosotros incidimos en las escuelas primarias, el **OBJETIVO** del presente reporte consiste en ofrecer un panorama del trabajo instrumentado en ellas, el cual corresponde al periodo que comprende del ciclo escolar 1986-1987 al ciclo escolar 1988-1989.

El orden de la presentación no supone la secuencia en la que deba orientarse la atención educativa. Simplemente obedece a fines didácticos. Por ejemplo, el *Proceso de Sensibilización*, que constituye el primer paso, lo incluimos al final ya que algunos conceptos y la información proporcionada en este apartado se explica con más detalle en los capítulos anteriores. Lo mismo sucede con el *Proceso de Identificación de Apertura Permanente* y las *Actividades de Enriquecimiento* ya que la mayoría de los procedimientos en este modelo se desarrollan de manera simultánea.

Las **aproximaciones teóricas** expuestas corresponden a la revisión de diferentes posturas de lo que es una persona sobresaliente. Se observan por un lado, aquellas que explican en términos de coeficiente intelectual, en donde se habla del desempeño específico en pruebas de inteligencia y se utiliza un parámetro de calificación como grado de excelencia, y por otro, las que amplían la concepción tomando en cuenta otros elementos subjetivos tales como: creatividad, liderazgo, motivación, etc.

Asimismo, mencionamos en términos generales diversas **modalidades de atención en otros países**, y describimos con más detalle los aspectos y procedimientos de los modelos que se adoptaron como punto de partida en México para la atención educativa a la población sobresaliente.

Por último, hacemos referencia a los **resultados** y **conclusiones** obtenidos de la instrumentación del proyecto a lo largo de nuestra experiencia como coordinadores técnicos.

CAPÍTULO I

APROXIMACIONES TEÓRICAS

1.1 Definiciones

Desde siempre ha existido un marcado interés por las personalidades que han destacado en una o más áreas de la actividad del hombre. No obstante, sólo en el último siglo se han emprendido programas educativos para esta población especial.

Sólo en este último siglo en que la humanidad ha asistido como actor a un vertiginoso desarrollo de la economía y los sistemas sociales, se ha puesto de manifiesto con mayor nitidez el papel trascendental que juegan los hombres más destacados en el desarrollo y transformación de las formas humanas de vida. No sólo en el campo de la política sino en el de las ciencias, el arte y la tecnología, la filosofía y cualquier actividad humana, las personalidades sobresalientes siempre han tenido, y seguirán teniendo, un peso fundamental para la transformación de la sociedad, incluidos tanto las formas materiales como las subjetivas. Los grupos sociales dependen efectivamente del trabajo coordinado de los miembros que los componen. Empero, las actividades innovadoras en cualquier campo no son sólo fruto de la experiencia colectiva, sino también de la creación personal.

Especialmente a partir del lanzamiento del Sputnik soviético se han desarrollado diversas propuestas de atención educativa no sólo para la población estudiantil en general, sino con especial énfasis para la población escolar más destacada. Estas propuestas, que abordaremos en el siguiente capítulo, han corrido a la par de la teorías acerca de la inteligencia que también han tenido un desarrollo bastante vigoroso.

La mayor parte de la investigación temprana sobre inteligencia se centró en la identificación de factores generales, principalmente sobre la capacidad de razonamiento analítico (Binet,1916; Spearman,1927; Burt,1949; Boring,1950; Vernon,1951; Cronbach,1970).

A partir de que Binet plantea su escala de inteligencia a principios del siglo en Francia, se observa una tendencia creciente en la utilización de la psicometría para diversos usos que van desde su utilización escolar hasta la laboral y militar.

Retomando la escala de Binet y en un estudio longitudinal de treinta años, Terman propone que las personas sobredotadas son aquellas que obtienen una puntuación en la extrema derecha en la escala de inteligencia Stanford-Binet. En una ya clásica obra en este ámbito, Terman descubre que estas personas se encuentran en una proporción de uno en un millón y afirma que quienes fueron identificados como sobredotados en la niñez, obtenían en general logros más destacados en la vida adulta. Por lo tanto, la definición de persona sobredotada como aquella que obtiene una puntuación extrema a la derecha en la escala de inteligencia Stanford-Binet, permite derivar implícitamente procedimientos de identificación que además tienen un carácter predictivo, según Terman (Guilford, 1977).

Desde entonces la escala anterior junto con las de inteligencia elaboradas por David Weschler han sido de los procedimientos más comunes tanto para identificar como para definir a la población sobresaliente. La definición implícita es que el sobresaliente es quien obtiene puntuaciones más altas en estas pruebas, y se les identifica con las mismas. Esta definición está en función de los procedimientos de identificación y no a la inversa. No obstante todas sus limitaciones, han demostrado ser predictivos de logro escolar y, en menor medida, extraescolar.

En la actualidad los planteamientos que definen a los sujetos sobresalientes provienen de enfoques amplios y flexibles de lo que es la inteligencia.

Las concepciones de la Psicología Genética por ejemplo, tienen como propósito comprender cómo los seres humanos adquieren y emplean el conocimiento desde que nacen, cómo evoluciona ese conocimiento y qué mecanismos permiten su desarrollo.

Según Piaget, todos los niños siguen un orden determinado en la construcción del conocimiento aunque el tiempo de cada etapa puede variar dependiendo de una serie de factores. Así, cada sujeto pasa por los estadios sensoriomotriz, preoperacional, operacional y formal, y cada estadio se basa en las construcciones de los estadios anteriores. Bajo esta perspectiva, considera la inteligencia como una entidad evolutiva poniendo el acento en el nivel de conocimiento que el sujeto ha podido construir y que le permite una adaptación a las necesidades que el medio presenta (Piaget, 1984).

Las definiciones multifactoriales también han ganado un terreno importante. Uno de los teóricos más representativos es el Dr. J.P. Guilford quien, retomando las ideas originales de Binet, elaboró una teoría unificada sobre el intelecto, en la que especificó y organizó todos sus componentes diseñando un modelo en donde se percibe a la inteligencia como tridimensional. Para elaborar su propuesta Guilford utilizó el método estadístico del análisis factorial multivariado, partiendo de la idea de que la inteligencia está constituida por muchos componentes o factores: contenido o información, operaciones mentales y productos, los cuales son cada uno una habilidad única que se necesita para realizar cierta clase de tareas o pruebas (Guilford,1981).

Asimismo, considera a las aptitudes básicas como destrezas que pueden perfeccionarse sobre la base de una ejercitación e instrucción adecuada, lo cual implicaría la elección de un currículum y de métodos de enseñanza que con más probabilidad logren los resultados deseados.

También, además de llamar la atención sobre los múltiples factores en la inteligencia, su concepción sobre creatividad tuvo una influencia significativa en las concepciones actuales.

Otras posturas teóricas también se han preocupado por conocer más acerca de la inteligencia, centrándose particularmente en otros factores que intervienen en la concepción del sobredotado y por lo tanto ampliando su concepción, tales como el desempeño en

diferentes áreas (Witty,1940); la multiplicidad de talentos (Taylor,1969); el liderazgo, responsabilidad, vigor y persistencia, etc. (Arnold,1976).

La definición más difundida en la década de 1970 fué la del Ministerio de Educación de Estados Unidos (USOE) (1972), que incluye a aquellos sujetos que poseen habilidades potenciales en áreas creativas, académicas, de liderazgo, artes visuales, de ejecución, etc. La definición que plantean es que "...los niños sobresalientes y talentosos son aquellos capaces de lograr un alto nivel de desempeño. Éstos niños requieren programas y/o servicios educativos especiales más allá de los que proporciona el programa de la escuela regular, con el objeto de concretar su (potencial) contribución de sí mismos a la sociedad. Son los niños capaces de alcanzar un alto nivel de desempeño, incluyendo a aquellos que demuestran habilidades y/o potenciales en alguna o algunas de las siguientes áreas: 1) Habilidad Intelectual General, 2) Aptitud Académica Específica, 3) Pensamiento Creativo-Productivo, 4) Habilidad de Liderazgo, 5) Aptitud en Artes Visuales y de Ejecución, y 6) Habilidad Psicomotora (citado por Renzulli, 1978).

Por otro lado, se han considerado en detalle algunos aspectos para el estudio del sobresaliente, entre ellos la creatividad y los intereses

La creatividad es uno de los puntos más polémicos ya que algunas veces se confunde con la inteligencia. Esta ha sido definida de muy variadas formas.

Existen investigaciones que arrojan datos muy interesantes. La investigación y la teoría de Guilford incluyen el estudio del pensamiento convergente y el pensamiento divergente lo cual generó el estímulo para los estudios definitivos de Getzels y Jackson (1962), de Wallach y Kogan (1965), así como para la investigación que desarrolló a lo largo de su vida Paul Torrance (1966,1974,1981). A partir del trabajo de estos autores, la creatividad comenzó a percibirse como un componente reconocido de la inteligencia, aunque algunos autores la consideran una categoría independiente.

En cuanto al análisis de las capacidades que contribuyen a la conducta creativa, también se ha considerado de gran importancia el modelo de Guilford, quien identifica las habilidades de fluidez, es decir, la cantidad total de ideas que pueden producirse en un período dado respecto a un tema determinado; la flexibilidad, que se refiere a aumentar el número de ideas diferentes respecto a ese tema; la originalidad que se considera como respuestas únicas dentro de una población determinada y la elaboración concebida como el mejoramiento de una idea agregando detalles a la misma.

Además de especificar estas habilidades creativas, Guilford ha sugerido también que pueden desarrollarse dándoles a los alumnos ejercicios similares a los tests que evalúan esas habilidades particulares.

Por su parte, De Bono (1988), pone énfasis en el desarrollo deliberado de pensar creativamente (por ejemplo: por medio de técnicas de pensamiento lateral). Señala que ciertas personas serán mejores que otras en algún tema así como los hay en la práctica del tenis o del esquí. Le desagrada la idea de la creatividad como un "don especial" y prefiere pensar que es una parte normal y necesaria del pensamiento de cada uno.

En México, hay especialistas que se abocan al estudio de la creatividad, entre ellos, Galia Sefchovich y Gilda Waisburd, quienes aportan un conjunto de propuestas personales sobre aspectos fundamentales para cimentar una pedagogía de la creatividad. Además de explicar el marco teórico, establecen un conjunto de afirmaciones sobre la persona como ser creativo en la sociedad, que constituyen puntos de referencia de una filosofía del desarrollo individual. Así, una de sus aportaciones más significativas es la redefinición del término creatividad cuando sugieren que "...es una forma de vida capaz de revolucionar la perspectiva del quehacer educativo" (Sefchovich, Waisburd, 1987).

La mayor parte de estas aportaciones nos sirvieron como marco de referencia para incidir en el desarrollo de la creatividad, cualidad que consideramos digna de tomarse en cuenta en un programa de atención dirigido a niños con potenciales sobresalientes.

En cuanto a los intereses, éstos constituyen una categoría importante para el desarrollo de los potenciales. Leites (Leites, en Smirnov, 1977) los caracteriza de la siguiente manera:

- **Son manifestaciones psicológicas específicamente humanas, es decir, sólo se presentan en el hombre que ha vivido y se ha desarrollado en la sociedad humana.**
- **Son motivaciones importantes de la personalidad y tienen una compleja naturaleza psicológica. En el interés intervienen estrechamente unidos procesos intelectuales, emocionales y volitivos, por eso, a partir de ellos pueden estimularse y potenciarse procesos cognoscitivos (memoria, imaginación, atención, pensamiento, etc.) y la propia actividad práctica del sujeto.**
- **Poseen un contenido objetivo, es decir, que reflejan la realidad social y material que vive la persona. Orientan e impulsan la actividad del sujeto. Se les puede enriquecer y hacer más profundos y específicos.**
- **Se desarrollan en la interacción del sujeto con el medio social (familia, escuela, trabajo, etc.) lo que en sus últimas consecuencias significa que se pueden estimular y orientar a través del proceso educativo.**
- **Están íntimamente ligados a las necesidades que la persona tiene. No todo lo que rodea al hombre le interesa, no puede conocerlo todo y saberlo todo. En sus expresiones superiores (intereses cognoscitivos y teóricos) están ligados con necesidades concretas, que a su vez exigen actividad práctica para su satisfacción.**
- **La conciencia del interés determina su carácter volitivo, es decir, es cuando el sujeto está en condición de poner en palabras lo que le interesa y puede definir con claridad su objetivo y trabajar para cumplirlo.**

- El criterio fundamental, además de las expresiones verbales y escritas del interés para determinar el carácter volitivo y consciente del mismo, consiste en llegar a una determinada meta.

Por otra parte, se han sugerido una gran cantidad de criterios para la clasificación de los intereses: por su contenido, por su amplitud, su fuerza, su diferenciación, su grado de estabilidad, su objetivo, su profundidad, etc. Un ejemplo de clasificación en la que nos apoyamos es la que Sandra Kaplan realiza (Kaplan citada por Renzulli, 1984):

- El estudiante puede simplemente almacenar información acerca de su interés para usos futuros.
- El alumno puede estudiar acerca de su tema (como un consumidor) acumulando más información. Este estudio puede ser con propósitos de entretenimiento o satisfacción personal, o para mejorar su desempeño en la escuela o en el trabajo.
- El estudiante puede fantasear acerca de su tema.
- El alumno utiliza tentativamente su interés para generar un producto creativo-productivo.

En los dos primeros niveles descritos, el alumno se encuentra en una fase receptiva, no obstante, son importantes en un inicio dado que representan la manifestación de un interés.

En los niveles tercero y cuarto se observa un canal para desarrollar experiencias creativo-productivas y el interés se caracteriza por ser activo, es decir, impulsa al estudiante para realizarlas.

Hasta aquí se han revisado diversos planteamientos para la definición de los sujetos sobresalientes. Ahora se exponen algunos criterios que son importantes a considerar.

En primer lugar, una definición debe gozar de consistencia interna teórica y metodológica. Esto no significa considerar conceptos y procedimientos de un sólo marco teórico sino de explicar los resultados obtenidos mediante diversas fuentes en forma extensiva.

En segundo lugar, han de considerarse criterios objetivos tanto como subjetivos para identificar a la población sobresaliente.

Finalmente, de la definición, deben desprenderse las estrategias de atención educativa que se instrumenten con esta población.

Creemos que la resolución del primer problema es determinante para los dos siguientes y desde nuestro punto de vista la propuesta del Dr. Joseph Renzulli lo resuelve en cierta medida ya que los fundamentos de su concepción están basados en los resultados de las investigaciones previas más reconocidas de los niños sobresalientes, asimismo, su definición permite proporcionar lineamientos para la selección de procedimientos e instrumentos para la identificación de estos niños, sirve de guía para la elaboración de programas de atención así como para la selección de una metodología didáctica y de materiales, la selección y capacitación de los maestros, la determinación de los procedimientos de evaluación y la generación de nuevas investigaciones.

1.2 Concepto de los Tres Aros del Dr. Joseph Renzulli

Para entender mejor el concepto de los tres aros (capacidad sobresaliente) resulta muy útil comparar dos amplias categorías de capacidad sobresaliente que se manejan en la literatura de investigación. La primera es el concepto de *capacidad sobresaliente académica* y la segunda es la *capacidad sobresaliente creativo-productiva*.

La *capacidad sobresaliente académica* también podría denominarse capacidad sobresaliente para resolver pruebas o para aprender lecciones escolares. Se trata del tipo de capacidad que se mide con mayor facilidad con las pruebas de C.I. o con las pruebas de

rendimiento escolar que normalmente son el criterio para seleccionar a los alumnos que ingresarán a un programa especial. Las habilidades que la gente muestra en las pruebas de C.I. y de rendimiento escolar, son exactamente del tipo de habilidades que más se valoran en las situaciones tradicionales de aprendizaje escolar.

En otras palabras, los juegos que juega la gente en las pruebas de inteligencia son similares a los juegos que los maestros exigen que se jueguen en la mayoría de las situaciones de aprendizaje de lecciones. La investigación muestra que los alumnos que obtienen puntuaciones elevadas en las pruebas de C.I. son también quienes obtienen altas calificaciones escolares. Esta habilidad para resolver problemas y aprender lecciones generalmente permanece estable a través del tiempo.

En este tipo de capacidad sobresaliente se concede mucha importancia al aprendizaje deductivo, a la ejercitación estructurada de los procesos de pensamiento y a la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información.

La *capacidad sobresaliente creativo-productiva* se refiere, en cambio, a la posibilidad de crear productos originales que tienen valor en alguna dimensión de la actividad humana. Las situaciones de aprendizaje organizadas para promover este tipo de capacidad subrayan la utilización y aplicación de la información (contenido) y los procesos de pensamiento de una manera integrada y aplicada en la solución de problemas reales. El papel del alumno se transforma de ser un aprendiz de lecciones preestablecidas a la de ser un aplicador de un método de indagación de primera mano.

La historia demuestra que han sido las personas creativas y productivas del mundo, los productores y no los consumidores de conocimiento, los reconstruccionistas del pensamiento en todas las áreas de la actividad humana, los que realmente han sido reconocidos como los verdaderos "sobredotados". La historia no recuerda a las personas que solamente obtuvieron buenas calificaciones de C.I. o aprendieron bien sus lecciones escolares.

A pesar de los puntos favorables y desfavorables de cada uno de estos tipos de capacidad sobresaliente, es importante hacer hincapié en que: 1) ambos son importantes, 2) existe una interrelación entre los dos, y 3) los programas especiales de educación deben tomar medidas apropiadas para promover ambos tipos así como la interacción entre ellos.

Por tanto, decir que un niño es sobresaliente no es equivalente a decir que es muy inteligente ni viceversa. Puede haber niños muy inteligentes que no sean sobresalientes como también puede haber niños sobresalientes que no sean muy inteligentes. Aunque sin duda algunos niños serán de hecho ambas cosas.

Ahora bien, la definición que propone el Dr. Renzulli para esta población es la siguiente:

“La capacidad sobresaliente consiste en una interacción entre tres grupos básicos de características humanas: *habilidad general o específica arriba del promedio, creatividad y altos niveles de compromiso con la tarea*. Los niños sobresalientes y talentosos son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar esta interacción y aplicarla a cualquier área valiosa del desempeño humano. Estos niños requieren de una amplia variedad y servicios educativos que normalmente no se proporcionan en los programas de educación regular” (Renzulli, 1979).

La figura 1 representa esta concepción gráficamente:



Vale la pena hacer algunas anotaciones respecto a esta definición.

En primer lugar, la capacidad sobresaliente se define como la interacción de los tres grupos de características humanas. Ninguno por sí solo conforma la capacidad sobresaliente, es necesaria la presencia de las tres aunque cada una contribuya de diferente manera.

Otra característica importante es que la capacidad sobresaliente normalmente es específica, el logro destacado sucede normalmente en una o varias áreas de la actividad humana pero no en todas. Asimismo, ésta no permanece constante a través del tiempo ni se presenta en cualquier condición. Esto lleva a considerar que la capacidad sobresaliente se desarrolla y no necesariamente es un don intrínseco a determinados sujetos.

Es importante señalar que en la concepción de los tres aros la manifestación de conductas sobresalientes es un proceso en desarrollo y por lo tanto se le contempla como la meta del programa y no como su condición previa.

La definición de capacidad sobresaliente que se retoma es producto del análisis de los resultados de las investigaciones relativas a la inteligencia y a las capacidades cognitivas humanas. Una primera conclusión que se desprende de este análisis es que la inteligencia no es un concepto unitario sino que, por el contrario, existen muchos tipos de inteligencia y, por lo tanto, no se pueden utilizar definiciones simples para explicar este complejo concepto.

Por otro lado, es preciso recordar y subrayar que ninguna de las tres características de la definición hace por sí sola la capacidad sobresaliente.

La primera característica, *habilidad general o específica arriba del promedio*, se refiere a pruebas de inteligencia o de rendimiento académico. Como se ha demostrado (Wallach, 1976) estas pruebas sólo predicen el resultado que una persona obtendrá en otras pruebas del mismo tipo.

Además debe atenderse a la distinción entre general y específico. Se marca esta diferencia debido a que se considera que normalmente la capacidad sobresaliente es específica. Esto es, una persona que tiene un desempeño destacado en una área de actividad, no necesariamente tiene el mismo nivel de ejecución en otras áreas. Finalmente, esta característica de habilidad arriba del promedio es la que permanece más estable a través del tiempo.

La segunda característica, la *creatividad*, es uno de los puntos más polémicos. Varios autores concuerdan en que la creatividad es una característica compuesta de las habilidades de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración; sin embargo, la validez de los procedimientos de creatividad así como la definición misma están aún en discusión.

Para Renzulli, la creatividad no es una característica inmutable sino que se desarrolla en los sujetos mediante un programa adecuado de educación.

La tercera característica, el *compromiso con la tarea* es un factor motivacional de primer orden en la consecución de productos destacados. Renzulli lo define como la "energía que se aplica a un problema particular (tarea) o a una área de desempeño específico" de tal manera que los sujetos que representan esta característica se involucran por un período de tiempo considerable. En este punto Renzulli destaca la implicación de factores de personalidad a los cuales atribuye un peso importante.

Ahora bien, al intentar tomar en cuenta la interrelación de los tres aros surgen algunas cuestiones importantes. Una de ellas es la de si los tres aros tienen la misma magnitud o dimensión. En la publicación original de la concepción de los tres aros de la capacidad sobresaliente se establece que las tres características de la definición deben considerarse como "socios iguales" que participan en forma equitativa en la manifestación de las conductas sobresalientes. Esto no quiere decir que los tres aros deban de ser del mismo

tamaño ni que su dimensión permanezca constante en la realización de una labor creativo-productiva.

Otra cuestión acerca de la definición que cobra gran importancia es la de si los tres aros son constantes. Al respecto, el aro de la habilidad arriba del promedio representa un conjunto relativamente estable. En otras palabras, si un individuo muestra una elevada habilidad en determinada área como puede ser el cálculo matemático, es casi indudable que ésta haya estado presente durante los meses y años anteriores al día en que se aplicaron los procedimientos de identificación y que tenderá a seguir siendo alta durante los meses y años posteriores a cualquier suceso de identificación, siempre y cuando se siga teniendo contacto con esta área.

El compromiso con la tarea y la creatividad son una historia muy diferente. Estas cualidades no se encuentran presentes o ausentes en la misma manera permanente que la habilidad en cálculo matemático del ejemplo anterior. La creatividad y el compromiso con la tarea "vienen y se van" en función de los diversos tipos de situaciones en los que los individuos llegan a encontrarse.

Existen tres consideraciones respecto a los aros de creatividad y compromiso con la tarea.

- 1) En primer lugar, tales aros son variables en lugar de permanentes. Aún cuando puede haber una tendencia a que ciertos individuos "conciban" ideas más creativas que otros y que tengan reservas más grandes de energía que les permitan participar con más frecuencia e intensidad en ciertas situaciones, una persona no es creativa en la misma forma que alguien posee elevada capacidad para las matemáticas o la composición musical.

Prácticamente todos los estudios acerca de los individuos altamente productivos indican claramente que su trabajo se caracteriza por presentar picos y valles tanto en creatividad como en compromiso con la tarea.

- 2) En segundo lugar, tanto el compromiso con la tarea como la creatividad, pueden desarrollarse por medio de estimulación y ejercitación apropiadas. Lo más importante, sin embargo, es que no es posible determinar por anticipado qué individuos responderán más favorablemente a un tipo particular de experiencia de aprendizaje.
- 3) Finalmente, estos dos grupos de desempeño casi siempre se estimulan uno al otro. Una persona concibe una idea creativa; ésta se estimula y refuerza por el mismo individuo y/o por otras personas. El sujeto decide "hacer algo" con su idea y así comienza a surgir el compromiso con la tarea. De manera similar, una gran dedicación para resolver un determinado problema con frecuencia desencadena el proceso de resolución creativa de problemas.

CAPÍTULO 2

ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS Y JÓVENES SOBRESALIENTES

2.1 Enriquecimiento

El término *Enriquecimiento* sencillamente se refiere a "actividades que están por encima y más allá de aquello denominado currículum regular" (Renzulli, 1977).

En los programas para sobresalientes a nivel mundial normalmente se han distinguido dos grandes tipos de enriquecimiento, el *vertical o aceleración* y el *horizontal*.

El *enriquecimiento vertical o aceleración* comprende la inclusión de sobresalientes en cursos avanzados sobre tópicos o materias considerados escolares. En esta categoría se encuentran por ejemplo, el cursar un grado escolar más avanzado al correspondiente de la edad cronológica de los sujetos. Los cursos de especialización en diversas áreas también se incluyen en este concepto. Este tipo de enriquecimiento con frecuencia se utiliza para materias tales como matemáticas, física o biología en las que se puede definir una secuencia muy específica que considere niveles más complejos paulatinamente. Esto es, la lógica intrínseca de la materia permite diseñar secuencias de tópicos a tratar y también secuencias pedagógicas.

A este tipo de enriquecimiento se le han hecho una serie de críticas, entre las más importantes se encuentran la poca integración social, la poca transferencia de las habilidades y el conocimiento. Mientras más pequeños son los sujetos, es más difícil que se integren a grupos sociales de sujetos mayores. Entre los estudios de niños sobresalientes, que debido a una capacidad excepcional en una o varias áreas se les incluye en grados escolares superiores, es frecuente observar que existe poca o nula integración debido a factores que van desde las mismas características de desarrollo físico hasta la disparidad en

intereses sociales y no sólo de tipo cognoscitivo. En algunas ocasiones, dichos sujetos se convierten en subrendidores.

Otra crítica frecuente es que la aceleración lo único que hace es dar "más de lo mismo". Los sujetos que muestran un desempeño académico destacado son "recompensados" únicamente con más tareas y nuevos materiales escolares sin tomar en cuenta sus intereses y motivaciones.

Se estimula que el alumno "pase de año" y se cae en este juego sin considerar que lo realmente importante es resolver problemas en la vida cotidiana. Así, se plantea y se ha demostrado que sacar una alta calificación en la escuela no es sinónimo de estar altamente calificado para la vida.

A pesar de éstas y otras críticas, la aceleración sigue siendo ampliamente utilizada en programas educativos para sobresalientes a nivel mundial. La razón de esto posiblemente reside en el hecho de que los gobiernos están muy interesados en promover el desarrollo especialmente en áreas científico-técnicas pues así pueden aspirar a más altos niveles en la competición económica mundial.

El segundo tipo de enriquecimiento se ha denominado *horizontal*. En éste se pone énfasis la profundización en algunos conocimientos a condición de que sean de interés de los sujetos.

Este tipo de enriquecimiento pretende ampliar la perspectiva de conocimiento de cada individuo enfrentándolo a una variedad de temas de interés y profundizando en cada uno de acuerdo a las necesidades del propio sujeto. Entre las actividades más frecuentes se encuentran las conferencias, visitas, y otras que puedan despertar un interés profundo de los alumnos. Una de las diferencias con la aceleración consiste principalmente en que ésta restringe los tópicos de conocimiento en tanto que el enriquecimiento horizontal pretende siempre ampliarlos. Las experiencias que son realizadas con los alumnos en muchas ocasiones difieren de las del programa regular precisamente porque en este caso las

estrategias educativas giran en torno a las necesidades e intereses de los alumnos sin que necesariamente exista un programa educativo propiamente dicho que sea considerado como obligatorio.

En la aceleración el factor principal es el tiempo en que cada alumno avanza dependiendo de su capacidad y motivación.

En el enriquecimiento horizontal se desarrollan estrategias de acuerdo a intereses y necesidades de cada sujeto.

Ambos tipos de enriquecimiento comparten la concepción de la **individualización** de la enseñanza. A pesar de ser una meta importante y un procedimiento adecuado, la individualización ha de tomarse con cautela pues la educación comprende el aspecto de desarrollo individual pero también el de valores y experiencias sociales que se transmiten de generación en generación, así como expectativas de hacia dónde debe orientarse un grupo social.

Así, la individualización debe ser complemento y no oposición de la dimensión social de la educación. En términos prácticos a quienes, por características propias, se les ha tratado de **brindar una atención educativa especializada**, es a las personas con alguna limitación física o cognoscitiva que le impide cursar la escuela regular de manera adecuada. Para el caso de los niños sobresalientes se ha intentado en los últimos años brindar una educación igualmente individualizada pues también son considerados sujetos con necesidades de educación especial.

2.2 Atención Educativa en otros Países

En este apartado se describen brevemente algunos planteamientos de atención a niños y jóvenes sobresalientes en diferentes países. Cabe destacar que no pretende ser una descripción exhaustiva de todos los modelos que existen en el mundo, sin embargo, los que

se desarrollan en México, si se describen con mayor amplitud.

En China existen escuelas para sobredotados E.S. reportadas como *Key Point*. En ellas además del contenido curricular, los educandos son evaluados en términos de creatividad, lo cual se considera no sólo en el área del arte sino sobretodo de forma práctica y especialmente orientada a la producción.

Los alumnos asisten a estas escuelas 365 días al año, se espera que diariamente estudien 16 horas además de que se les asignan lecciones especiales y tarea para el hogar.

El programa está dividido en tres partes: a) Información, b) Político, c) Conductual. Además se pone énfasis la creatividad y los logros grupales sobre los individuales. Los alumnos que asisten a estas escuelas tienen privilegios sobre los demás; dormitorios, gimnasio, bibliotecas, etc. Los alumnos que ingresan a este sistema son conservados en él durante toda su vida escolar aunque sólo el 10% finaliza con éxito.

En Israel existe el departamento para niños sobredotados y orientación científica de la juventud. La definición de sobresaliente que utilizan se refiere exclusivamente al aspecto académico.

Se cuenta con once modalidades de atención educativa dentro de las cuales están las escuelas especiales, la división del tiempo escolar, la atención en el salón regular, clases especiales en horario opuesto, etc.

Por ejemplo, en algunos casos estos alumnos asisten un día completo a la semana a seminarios especiales según sus áreas de interés o habilidades. Los seminarios están enfocados principalmente a las ciencias como biología, física, astronomía, etc.

Por otro lado, Israel cuenta con programas educativos en los que niños y jóvenes sobresalientes de diferentes países toman cursos especializados en ese país.

En Australia después de haber examinado varias definiciones utilizadas sobre todo en el **Reino Unido** y en los Estados Unidos de América, propusieron la siguiente definición por considerar que se adapta al contexto australiano: "Son niños superdotados aquellos que manifiestan una competencia o un potencial excepcionales en diversos campos -sobre todo la actividad intelectual y la creatividad- y que necesitan una educación o servicios diferentes de los que puede ofrecerle la escuela ordinaria" (Passow, 1983).

Existe un programa denominado el *Programa de Enriquecimiento de la Península (PEP)* que surgió en 1979. Este se basa en la organización voluntaria de la comunidad de familias que tienen un niño o joven sobresaliente. Se aceptan en él estudiantes de cualquier religión, clase social, sexo o raza. Las metas principales del programa son brindar a los estudiantes la educación más adecuada según sus posibilidades, ampliar el concepto de sobresaliente, permitir que el programa beneficie a todos los niños que participan en él y no a una pequeña minoría, facilitar el desarrollo personal de cada niño promoviendo también la interacción con niños de las mismas características.

La organización del programa comprende actividades vespertinas, de fin de semana y vacaciones para toda la familia y no solamente para los niños considerados sobresalientes.

Se realizan diversas actividades educativas y culturales como talleres, experimentos científicos, clubes de lectura, etc. En ellos se espera que la familia entera participe y no sólo el niño sobresaliente. Esto ha permitido a los padres compartir sus experiencias y expectativas.

Se cuenta con asesores especializados (científicos, políticos, periodistas, etc.) quienes gratuitamente colaboran en el desarrollo de este programa brindando cursos y asesoría de alto nivel en diferentes áreas. Los recursos financieros se obtienen de organizaciones nacionales e internacionales que aportan el dinero necesario para el desarrollo de las actividades.

En Polonia, se estima que las escuelas deben tener “un carácter igualitario, porque se parte de la hipótesis de que todos los niños nacen con capacidades intelectuales similares y que las diferencias que se manifiestan entre ellos obedecen sólo a factores ambientales.

En las escuelas primarias y secundarias de Polonia se considera que son niños dotados aquellos que dan pruebas de cualidades intelectuales que pueden evaluarse esencialmente basándose en los resultados y notas obtenidas en diversos exámenes o concursos, en su rendimiento escolar y en las observaciones de los maestros. La psicometría no se utiliza de manera sistemática y sólo constituye una evaluación auxiliar. Las principales medidas previstas para los superdotados son las siguientes: programas básicos acelerados que permitan a los alumnos terminar antes sus estudios; clases especiales en las escuelas secundarias para las matemáticas, la física, las humanidades, la biología y la química a cargo de personal docente de nivel profesional más elevado; clases experimentales de matemáticas impartidas por profesores universitarios; escuelas o clases en las que se utiliza como lengua de enseñanza para todas las materias una lengua extranjera (ruso, inglés, francés o alemán); trabajos dirigidos facultativos que, como en el caso de los trabajos prácticos o los seminarios organizados en las universidades, ofrecen a los estudiantes la posibilidad de estudiar más a fondo la disciplina escogida; clubes y asociaciones especializadas, por ejemplo clubes de física, de tecnología o matemáticas; olimpiadas de diversas disciplinas que son en realidad concursos nacionales anuales de matemáticas, biología, literatura, lenguas extranjeras e historia; y por último una Oficina de Patentes que se encarga de avaluar los inventos y los planos de los niños y de aceptarlos si la idea aún no ha sido patentada. El personal docente que se ocupa de esas diversas tareas es elegido en función de su interés por trabajar con estudiantes dotados, de su gusto por la pedagogía experimental y de su competencia profesional.

Alemania lleva adelante una política basada sobre la convicción de que la instrucción puede adquirirse fuera de la escuela. Utilizan un procedimiento llamado *Zweiter Bildungsweg* que consiste en autorizar a todo individuo que supere los exámenes previos a seguir cursos universitarios, aunque no haya asistido a ninguna clase secundaria formal.

Esta segunda vía a la educación la consideran importante en la medida en que permite que se instruya al superdotado de medio desfavorecido que no haya podido seguir un camino escolar normal.

El gobierno alemán, ayudado por fondos privados, ayuda a gente dotada en el sector técnico. También utilizan otro método practicado hace tiempo denominado *Kernunterricht*, que consiste en reunir a los niños en grupos de estudio homogéneos según la materia y el nivel alcanzado por cada uno de los participantes, y no según la edad.

En **Rusia**, hacia los años treinta, se atenuó mucho la educación especial que recibían los elementos intelectualmente adelantados, sin embargo, poco a poco aparecieron escuelas específicamente reservadas a las matemáticas y a diversas ciencias. A raíz de las famosas olimpiadas de matemáticas, cuyo fin era identificar a los más dotados en esa disciplina, actualmente los concursos de esta naturaleza son muy populares en donde los mejores concursantes, una vez seleccionados, acceden a escuelas especializadas y se benefician de todas las facilidades deseadas. Además de la ayuda ofrecida a los jóvenes talentos científicos, existen círculos de estudio y de perfeccionamiento para la música, el ballet, las artes figurativas, el ajedrez, el circo y el deporte, que están abiertos a todos los que manifiestan una agudeza particular.

En **Estados Unidos** el interés por la educación de los superdotados ha sido un fenómeno cíclico, cuya intensidad varía en función de los acontecimientos sociales, políticos, y económicos, que influyen en las políticas de la enseñanza y en las prácticas pedagógicas. Describir la educación de los superdotados en los Estados Unidos es una tarea difícil porque hay que tener en cuenta la diversidad de las definiciones del don o talento, así como sus aplicaciones; los diversos esfuerzos realizados para elaborar y preparar los programas especiales; las modalidades de organización que van desde el aula común, con una enseñanza "enriquecida", hasta la creación de clases especiales para estos alumnos; los programas de formación pedagógica previa o permanente del personal docente que enseña a los superdotados; los servicios de anexos especiales -de orientación o de otra índole-

puestos a la disposición de los superdotados; los diversos organismos e instituciones extraescolares que les ofrecen oportunidades suplementarias o complementarias; las políticas que tienen repercusiones en la educación de los superdotados aplicadas a nivel local, estatal y federal; la participación y la orientación de los padres, los concursos y métodos para descubrir talentos en el plano nacional y regional, y, por último las investigaciones que se están llevando a cabo.

En suma, puede observarse una participación muy marcada del sistema educativo en los servicios proporcionados a los superdotados. Por ejemplo, Illinois es considerado el estado piloto en la organización y el trabajo a gran escala de los niños precoces. Existen nueve centros regionales para los educadores de niños dotados en diversos campos en donde, entre otras cosas, se estudian modelos de programas y se realizan presentaciones y demostraciones de ellos.

Las intervenciones educativas más reconocidas en este país son las aceleraciones, programas especiales, adaptaciones en el aula, enriquecimiento horizontal, etc.

En México se ha desarrollado el Modelo de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) que está constituido por dos modelos educativos. Dichos modelos son el Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar propuesto por el Dr. Joseph Renzulli y el Modelo de Talentos Múltiples del Dr. Calvin Taylor los cuales se abordan detalladamente en los siguientes apartados.

En casi todo el mundo, los métodos para descubrir a los superdotados se basan esencialmente en la evaluación de las capacidades intelectuales o de las aptitudes escolares. Algunos tienen conciencia de los problemas inherentes a la adaptación de los tests y otros instrumentos concebidos en Estados Unidos o en el Reino Unido, por ejemplo, pero siguen utilizándolos porque no disponen todavía de métodos propios.

En algunos países, la identificación se hace por etapas: detección inicial y evaluación. A

veces sólo se utilizan tests, pero también se da el caso de que se los complete con otros métodos menos tradicionales.

En cuanto a los programas de atención sigue planteándose el problema de saber si conviene hacer una separación total o parcial entre los alumnos superdotados y los demás, o si debe dárseles la posibilidad de profundizar sus conocimientos en el marco de los cursos ordinarios.

En algunos países los grupos se forman después de una selección hecha partiendo de la base de la capacidad, los resultados, las aptitudes, la motivación, los intereses u otros criterios. Esos grupos se reúnen todos los días durante algunos minutos o durante toda la jornada escolar, y pueden figurar en ellos todos los estudiantes o sólo los que sobresalen. Los motivos para formar grupos o ramas especiales son diversos.

Existen relativamente pocos países donde se hayan creado escuelas especiales para los niños muy dotados o talentosos. En virtud de su política educativa otros países prohíben explícitamente los cursos o grupo especiales, de modo que la educación de los superdotados se desarrolla en el marco escolar normal. De todas maneras, en términos generales, se reconoce la necesidad de dar a esta población un trato diferenciado, ya sea en el contexto del sistema escolar ordinario o en secciones o clases especiales.

En conclusión, estos países ilustran los diversos métodos de educación de los alumnos dotados y talentosos. En diversos países del mundo, desarrollados o en desarrollo, se manifiesta un interés por descubrir y alentar esa categoría de niños independientemente del nombre que se emplee para denominarlos. En ciertos casos, se trata de desarrollar las cualidades intelectuales y determinadas aptitudes; en otros, de ofrecer a todos las mismas oportunidades educativas y de favorecer un pleno desarrollo del potencial de cada uno a fin de conseguir la realización personal y satisfacer las necesidades de la sociedad.

No obstante, no se ha resuelto en la mayoría de los países la disyuntiva entre la aceleración

de los estudios y su enriquecimiento. En la práctica, la mayor parte de los programas recurren a ambos; el debate parecen suscitarlo más bien las disposiciones administrativas, y las consecuencias que puedan tener ciertas formas de aceleración.

Al parecer, en muchos países no se presta mucha atención al desarrollo afectivo de los estudiantes superdotados. En general, se hace hincapié en el desarrollo cognoscitivo y en los resultados escolares.

Por último, la formación pedagógica del personal docente que se ocupa de estos alumnos no está todavía generalizada. Parece ser que en los Estados Unidos es donde hay más programas destinados a preparar al personal docente que ha de enseñar a los superdotados.

2.3 Currículum

Otro aspecto que es necesario comentar se refiere al concepto de *currículum regular*. Este concepto ha dado lugar a diversas interpretaciones. En efecto, si se considera que los sobresalientes son sujetos de educación especial, entonces requieren que los contenidos y métodos de enseñanza difieran de las que normalmente se utilizan en el salón de clases.

Estas diferencias se han debatido en términos de la cantidad y de la calidad de los programas educativos. La aceleración es especialmente adecuada si se pone énfasis la cantidad de información que se supone debe proporcionarse a estos niños.

Por el otro lado, el enriquecimiento horizontal está especialmente orientado a procesos y no a información. En consecuencia, las diferencias en términos de contenido se enfocan a la cantidad de información de los programas o al desarrollo de procesos de conocimiento y resolución de problemas de forma un tanto independiente del contenido con que se trabaje.

Por un lado, esta autonomía es relativa pues no se puede concebir que haya desarrollo de procesos sin un contenido particular, mientras que por el otro lado, es igualmente difícil

entender que la adquisición de información no desarrolle procesos.

Por lo que se refiere a los métodos de enseñanza, la mayoría de los programas enfatizan aspectos que ponen al niño en el centro de atención y no únicamente al maestro. Entre algunas consideraciones se prioriza crear un ambiente de libertad en el que el sujeto pueda desarrollar sus capacidades más que meramente tomarlo como un receptor pasivo de la información que le proporciona el maestro.

Esta concepción de un currículum diferenciado también se ha tomado controvertida en términos de la modalidad de la atención educativa para esta población. Mientras que algunos plantean que debe existir un currículum por completo diferente y que los lleva a pensar en escuelas para sobresalientes, otros plantean que estos niños pueden atenderse en el salón de clases regular.

Las posiciones intermedias conciben por ejemplo, un salón especial dentro de la escuela regular o bien brindar atención educativa especializada sólo algunas horas a la semana para estos niños, dentro de la escuela y en el horario escolar normal. hacer grupos de niños sobresalientes en los turnos alternos a su horario escolar, etc.

Por último, a excepción de algunas escuelas para sobresalientes, es necesario recordar que la acreditación y promoción de grado escolar en México, es una función de la escuela regular en donde a todos los niños se les requiere haber aprehendido algunas habilidades y conocimientos precisamente de lo que es denominado el *currículum regular*.

Esta aclaración es imprescindible pues algunos de los modelos educativos para sobresalientes son sólo "apoyo" a la escuela regular pero no sustitución. Se puede o no estar de acuerdo en que la promoción y acreditación deriven del currículum regular, pero por el momento no se puede dejar a un niño sobresaliente fuera de este proceso pues de hacerlo se causaría un daño y no un beneficio.

2.4 Modelo Triádico de Enriquecimiento

Uno de los modelos educativos para niños y jóvenes sobresalientes a nivel mundial es el propuesto por el Dr. Joseph Renzulli (1978), denominado *Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar*. Este tiene varias características importantes entre las cuales destacan) : 1) Sus tres tipos de actividades ; 2) Es de apertura permanente y 3) Se consideran aspectos externos al modelo que tienen influencia sobre el mismo tales como el medio ambiente y el programa regular.

2.4.1 Objetivos

Renzulli, plantea los siguientes **objetivos generales**:

1. Proveer de varios tipos y niveles de enriquecimiento a un espectro más amplio de la población escolar que el que usualmente atienden los programas para sobresalientes, quienes consideran sólo del 3% al 5%.
2. Integrar el programa especial al currículum regular y desarrollar una relación más cooperativa que competitiva entre los maestros de grupo regular y el personal asignado en el programa de atención.
3. Minimizar lo concerniente a actitudes negativas que comúnmente son expresadas hacia los alumnos que participan en programas especiales para niños sobresalientes.
4. Mejorar el alcance y calidad de enriquecimiento para todos los alumnos y promover una *radiación de excelencia* en el ámbito escolar.

Sus **objetivos particulares** consisten en:

1. Brindar a los alumnos potencialmente sobresalientes y/o sobresalientes la oportunidad de

trabajar en función de sus estilos de aprendizaje y sus intereses con la extensión y profundidad que ellos deseen.

2. Proporcionar al alumno estrategias que le permitan adquirir recursos metodológicos y habilidades para resolver problemas en su área de interés así como encontrar públicos adecuados para presentar los productos creados por él.

Para el desarrollo y logro de éstos objetivos Renzulli resalta elementos que intervienen de manera importante: *los estilos de aprendizaje* de los alumnos.

J.S. Renzulli y Linda Harris Smith (1985), identifican nueve estilos de aprendizaje y proponen un inventario para identificarlos. Dichos estilos son los siguientes:

- **PROYECTOS.** Este estilo de aprendizaje es uno de los más complejos, ya que implica cierto grado de autonomía del alumno para tomar la iniciativa en la realización de proyectos que generalmente son investigaciones bibliográficas o experimentales.
- **SIMULACIÓN.** El estilo de aprendizaje por simulación requiere de actividades que propicien que los alumnos actúen o imiten roles de diferente carácter (histórico, científico, etc.).
- **REPETICIÓN Y RECITACIÓN.** Este estilo de aprendizaje es común en la escuela, es un estilo estimulado por un sistema tradicional en el que el maestro adopta una actitud directiva en la clase, además de ser la principal fuente de información. El alumno que posee este estilo está acostumbrado a repetir generalmente lo que el maestro dice en la clase o responder únicamente lo que se le pide.
- **ENSEÑANZA CON COMPAÑEROS.** Existen alumnos que prefieren el trabajo de investigación, estudio, orientación, etc., con uno o varios compañeros. Hay quienes dicen aprender más ayudando a otros así como quienes prefieren aprender con la ayuda

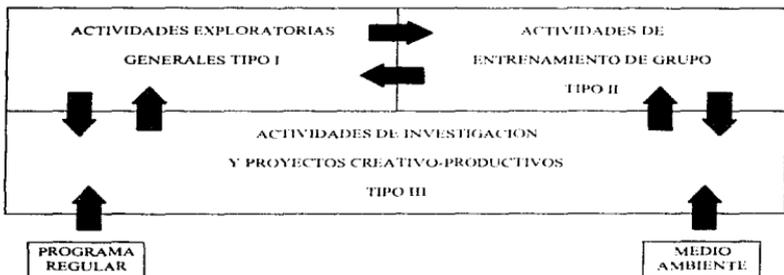
de sus compañeros.

- **DISCUSIÓN.** El estilo de aprendizaje por discusión caracteriza a aquellos alumnos que prefieren enfrentarse a situaciones de debate y de intercambio de información y opinión respecto a temas nuevos y de su interés. Perciben al profesor más que como un maestro, como un orientador.
- **ENSEÑANZA CON JUEGOS.** Este tipo de aprendizaje se manifiesta en los alumnos que asimilan mejor la información cuando se involucran actividades que implican un concurso o juego.
- **ESTUDIO INDEPENDIENTE.** El alumno que posee este estilo de aprendizaje lo manifiesta por su inclinación a realizar su trabajo a través de actividades que desarrolla predominantemente por su cuenta y sin apoyo de otros compañeros o personas. Asimismo, tienen iniciativa para estudiar, planear y realizar proyectos que sólo lo involucran a él.
- **INSTRUCCIÓN PROGRAMADA.** Este estilo corresponde a los alumnos que prefieren programas o contenidos muy estructurados, en los que estén bien determinados los objetivos y las tareas a realizar.
- **EXPOSICIÓN.** Este estilo lo demuestran los alumnos que prefieren escuchar al maestro, seguir instrucciones, tomar notas de lo que se dice en clase, etc.

2.4.2 Generalidades

El modelo comprende tres tipos de actividades, las *Exploratorias Generales o Tipo I*, las de *Entrenamiento de Grupo o Tipo II* y las de *Investigación y Trabajos Creativo-productivos o Tipo III*.

Estos tres tipos de actividades están representados en la siguiente gráfica :



La magnitud del área de cada tipo de actividad en la figura 1 corresponde al tiempo ideal que debe invertirse en cada una. Así, se plantea que las actividades Tipo III deben abarcar la mitad del tiempo total del modelo en tanto que en las Tipo I y II debe invertirse un cuarto del tiempo total para cada una. Al principio del programa, sin embargo, es difícil cubrir este criterio ya que las actividades Tipo III que son las más especializadas y la meta del modelo, requieren de mucho trabajo previo.

Las flechas de entrada y salida que aparecen en el esquema indican que este modelo no es estático, sino que está en continuo movimiento, pues no existe un orden rígido en el que deban realizarse las actividades sino que éstas se desarrollan en función de las necesidades de los alumnos y de la etapa en la que se encuentre el programa. A este movimiento Renzulli lo denomina *Apertura Permanente* el cual se explica en el capítulo correspondiente a Identificación de Apertura Permanente.

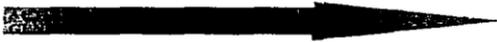
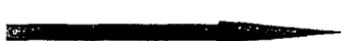
La relación entre las actividades Tipo I y II se da cuando a partir de las primeras se

identifican tanto intereses como habilidades en el alumno, que posteriormente se desarrollan a través de las actividades Tipo II.

También existe una íntima relación entre las actividades Tipo II y III pues las primeras constituyen un apoyo esencial para la realización de cualquier proyecto creativo-productivo Tipo III.

La relación entre las actividades Tipo I y las Tipo III se da cuando a partir de las primeras surge un interés intenso y definido en algún (os) alumno (s) con miras a desarrollar un proyecto creativo-productivo. Es poco frecuente esta situación dado que la mayoría de las veces al alumno requiere del desarrollo de procesos (actividades Tipo II) para realizar su proyecto.

Desde el punto de vista de a quién van dirigidas, las actividades Tipo I son para enriquecimiento de todo el grupo regular, las Tipo II, algunas son para enriquecimiento del grupo regular, y otras para los alumnos identificados como sobresalientes o potencialmente sobresalientes y las Tipo III exclusivamente para los sujetos sobresalientes, como se muestra en el siguiente cuadro:

ACTIVIDADES	DIRIGIDAS A
	Todos los alumnos del grupo regular
	Todos los alumnos del grupo regular
	Todos los alumnos del grupo regular
	Todos los alumnos del grupo regular y alumnos del grupo especial
	Alumnos del grupo especial
	Alumnos del grupo especial

2.4.3 Descripción

A continuación se describe someramente cada tipo de actividad y su explicación detallada se analiza en el cuarto capítulo.

Las *Actividades Exploratorias Generales* o *Tipo I* consisten en "...acciones diseñadas para poner al estudiante en contacto con el tipo de temas o áreas de estudio en las cuales puede tener un profundo interés". (Renzulli, 1985).

Estas actividades normalmente son poco estructuradas y se caracterizan también por sus objetivos claramente definidos.

El objetivo de brindar la oportunidad a los alumnos para conocer diversos temas está en identificar y desarrollar intereses particulares que les permitan realizar un trabajo creativo-productivo o Tipo III. Se pone el énfasis entonces en que sea el alumno el que decida sobre qué tópico trabajar y con qué profundidad.

Debe aclararse que si bien estas actividades son poco estructuradas y variadas, su objetivo es precisamente lograr un interés y motivación para realizar un trabajo organizado sobre un tema particular.

Finalmente, las actividades Tipo I son un proceso constante y cíclico. Siempre hay que abrir la posibilidad para que todos los alumnos tengan la opción de conocer nuevos temas y desarrollen una amplia variedad de intereses aunque ciertamente haya algunos que predominen.

El segundo tipo de actividades, de *Entrenamiento grupal* o *Tipo II* consiste en "métodos, materiales y técnicas de instrucción principalmente relacionadas con el desarrollo de los procesos de pensamiento y sentimiento" (Renzulli, 1985). De ahí que sus objetivos generales se aboquen al desarrollo de habilidades para el pensamiento creativo, la solución

de problemas, el pensamiento crítico y de procesos afectivos tales como sentir, apreciar y valorar; y de habilidades de aprendizaje de cómo aprender, para el uso apropiado de fuentes bibliográficas de nivel avanzado y habilidades avanzadas de investigación, de comunicación escrita, oral y visual.

En vez de orientarse a la acumulación de contenidos, apuntan hacia el desarrollo de procesos.

Otra característica de estas actividades es que toman en consideración los intereses, necesidades y preferencias del alumno en tanto que se le permite, hasta cierto punto, decidir qué temas revisar y cómo hacerlo.

Debe destacarse que las actividades Tipo II forman el vínculo entre las Tipo I y las de más alto rango en el modelo que son las de investigación y solución de problemas reales o Tipo III.

Finalmente, las actividades para realizar proyectos individuales o en pequeños grupos sobre problemas reales denominadas *Proyectos Creativo-productivos* o *Tipo III* son aquellas..."en las que los alumnos se vuelven un investigador con un problema o tema real utilizando métodos apropiados" (Renzulli,1977).

Dichas actividades están encaminadas a que el alumno aplique sus intereses, conocimientos e ideas creativas en proyectos **seleccionados por él mismo**, adquiera una comprensión avanzada del conocimiento (contenido) y de la metodología (proceso) de las disciplinas o áreas de expresión artísticas que sean de su interés y elabore auténticos productos dirigidos a comunicar algo específico a determinadas personas o públicos; desarrolle sus habilidades de aprendizaje autodirigido en los aspectos de planeación, organización, utilización de recursos, manejo del tiempo, toma de decisiones y autoevaluación; desarrolle el compromiso con la tarea, la autoconfianza, la sensación de logros creativos y la habilidad para interactuar con otras personas con niveles avanzados de interés y dominio en un área

común de actividad.

Las características esenciales que el autor encuentra respecto a este tipo de actividades son: "Primero, el alumno tiene un papel activo en la formulación del problema y de los métodos mediante los cuales éste se abordará. Segundo, no existe un método de solución rutinario ni una respuesta correcta conocida de antemano, aunque existen técnicas de investigación apropiadas para extraer criterios de evaluación. Tercero, el área de investigación es realmente el interés de un individuo (o grupo pequeño) y no una actividad o tema determinado por el maestro. Y finalmente, el alumno se involucra en la actividad Tipo III en una actitud de productor de conocimientos más que de consumidor, y al hacer esto, da los pasos necesarios para comunicar su experiencia en forma profesionalmente adecuada". (Renzulli, 1985).

Como consumidor de conocimientos se hace referencia a quienes ávidos de saber, estudian los resultados y obras que otros han logrado. Su trabajo principal consiste en repetir o reportar los hallazgos ya conocidos. En cambio, el productor de conocimientos busca siempre un nuevo problema que resolver para incrementar el acervo de conocimientos de una área particular.

La actitud y expectativas de estas dos maneras de acercarse al conocimiento son cualitativamente diferentes. En tanto que uno busca resumir, el otro intenta crear, producir.

Ciertamente el productor de conocimientos ha de ser al mismo tiempo un ávido consumidor de los mismos en su área, sin embargo, la diferencia estriba en que éste pretende resolver un problema que él mismo definió.

Otro aspecto importante es el relativo a los resultados y su comunicación.

En efecto, casi todos los que resuelven un problema tienen una hipótesis o alguna idea que les oriente sobre cómo ha de abordarse y cuáles serían los posibles resultados. Con

exclusión de los casos de “Serendipity” en la ciencia, la historia del progreso apunta a que teniendo una idea previa y trabajando arduamente en ella, es como se logra realizar grandes obras.

Un punto muy importante a considerar es que el Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar es uno de los modelos que se conciben como **apoyo** al currículum regular; no lo sustituye. Se realiza dentro de la escuela y horarios regulares y solamente requiere, como recursos extras, un aula y un maestro especialista. Su interés principal son los alumnos potencialmente sobresalientes y sobresalientes (no necesariamente entendidos como académicamente sobresalientes) y además cumple una función de enriquecimiento al grupo regular. La atención a los niños potencialmente sobresalientes se realiza en el aula especial y por el maestro especialista. Para ello existen por lo menos dos modalidades. La primera consiste en identificar a los niños y atenderlos algunas horas a la semana dentro del horario escolar. La segunda es considerar el aula como un espacio en que los niños identificados como sobresalientes o potencialmente sobresalientes pueden asistir a la misma a cualquier hora y durante el tiempo que sea necesario o posible. Cuánto tiempo asisten está determinado principalmente por dos factores: el adelanto en el currículum regular que les permite “ganar tiempo” y el tipo de trabajo que cada niño esté realizando. Para adelantar el currículum regular, el modelo propone un procedimiento denominado compactación curricular que esencialmente consiste en aceleración según se discutió anteriormente. En este caso, los maestros especialista y regular colaboran para que el niño pueda cubrir los objetivos del programa regular en un tiempo menor al previsto para todos los niños del grupo regular. Por lo tanto, los niños identificados realizan trabajo independiente y el tiempo que “ganan”, el tiempo libre que les sobra después de cubrir determinados objetivos del currículum regular, pueden asistir al aula especial para realizar el trabajo o investigación en que estén interesados.

En México debido a la organización escolar de la escuela primaria, se ha decidido realizar la primera modalidad y no se efectúa el procedimiento de la compactación curricular.

2.5 Modelo De Talentos Múltiples

El autor y promotor de este modelo es el Dr. Calvin Taylor de la Universidad de Utah, Salt Lake City, en los Estados Unidos de Norteamérica.

La concepción de Taylor también rompe con el concepto de inteligencia general que ha sido representado tradicionalmente por el coeficiente intelectual. Para él existen muchas formas de inteligencia que no han sido consideradas y que pueden desarrollarse.

Calvin Taylor continuó con la investigación de las habilidades mentales de J.P. Guilford y bajo la dirección de Thurstone realizó su tesis doctoral acerca de la fluidez en la escritura; posteriormente ya como maestro de Psicología de la Universidad de Utah, Taylor condujo un proyecto de investigación para la fuerza aérea, en el que junto con sus colaboradores identificó cerca de 40 habilidades de comunicación verbal (Taylor, 1973).

Sin embargo, Taylor se desviaría posteriormente de este tipo de investigación con el propósito de crear un modelo a través del cual se pudieran aplicar en la escuela todos estos descubrimientos, tratando por un lado de que éste fuera suficientemente complejo para permitir el desarrollo de un amplio espectro de habilidades mentales en el salón de clases, y por otra parte, suficientemente sencillo para que los maestros pudieran aplicarlo. Dicho modelo se denomina *Modelo de Talentos Múltiples*.

Taylor parte de que en la escuela se manejan criterios intelectuales demasiado estrechos, y que se llevan a cabo muchas actividades que son irrelevantes, mientras que aquellas que son verdaderamente importantes y significativas para la vida profesional futura de los alumnos, no se realizan.

Los resultados que arrojan una serie de investigaciones (Guilford, 1977), muestran cómo las calificaciones obtenidas con un alto costo durante cuatro años de universidad tienen muy poco o ningún valor para predecir cuáles alumnos tendrán éxito en el desempeño de sus

carreras, lo que demuestra que la escuela no está favoreciendo el desarrollo de individuos creativos y autónomos.

Ante esta problemática Taylor plantea la necesidad de incluir en las escuelas el trabajo con amplios grupos de talentos además del académico.

Taylor propone cinco talentos porque considera que son comprensibles y fáciles de aplicar y porque son los más significativos y útiles para la mayor parte de las personas en su vida cotidiana. Dichos talentos son : ***Pensamiento Productivo, Toma de Decisiones, Planeación, Predicción y Comunicación.***

Plantea que las escuelas deberían abocarse al desarrollo de estos seis talentos y no únicamente al académico ya que permitiría que aproximadamente el 90% de los alumnos se encuentren por encima del promedio, por lo menos en uno de ellos (Taylor, 1973).

Por otro lado, Taylor refiere que las actividades de aprendizaje se han enfocado tradicionalmente a dos aspectos, ambos centrados en el maestro; el primero se refiere al método de enseñanza o sea a los materiales de instrucción, a las técnicas didácticas, etc., y el segundo, se refiere al contenido de la materia que se imparte.

El Modelo de Talentos Múltiples modifica esta concepción, planteando que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse en el alumno, por lo que tanto el método como los contenidos deben estar en función de sus intereses y necesidades. Asimismo, propone considerar a los alumnos como pensadores, como personas que toman decisiones, diseñan, dirigen, etc. La mayoría de los alumnos son capaces de aprender más cuando emplean sus múltiples talentos, que cuando se concentran directa y exclusivamente en un aprendizaje memorístico de hechos, ya que se van apropiando de los conocimientos a través de la reflexión, de la aplicación práctica, de la vinculación con situaciones de la vida cotidiana que le son más significativas, etc. En esa medida es más fácil que los alumnos transfieran a situaciones futuras de la vida el entrenamiento para el desarrollo de los talentos que los

conocimientos teóricos adquiridos.

Taylor menciona además que a través de la aplicación de este modelo el maestro puede mejorar el concepto sobre los potenciales de sus alumnos y en consecuencia darles el trato correspondiente. Mientras más alto sea el concepto que el maestro tiene de sus alumnos más se esforzarán éstos por comportarse de acuerdo con tal concepto y mejorar la imagen que tiene de sí mismos. El modelo promueve también que los alumnos vayan adquiriendo un mayor control sobre sus propias capacidades y destrezas de pensamiento lo cual redunda en un gran beneficio personal y afectivo para ellos pues desarrollan niveles valiosos de autoestima, seguridad en sí mismos y compañerismo.

Aclara también que no debe entenderse que el enfoque de *Talentos Múltiples* plantea una dinámica de clase sin estructura, totalmente abierta y permisiva, sino que el maestro debe promover una dinámica en la que el alumno pueda responder efectivamente a múltiples oportunidades a través del desarrollo de diversos tipos de actividades. Si bien cada actividad puede caer dentro de un rango de lo altamente estructurado a lo menos estructurado, siempre tendrá la suficiente estructura que conduzca al desarrollo de un talento específico.

Algunas aportaciones importantes que se han realizado son las elaboradas por la Dra. Carol Schlichter, quien dirigió el proyecto denominado *Talentos Ilimitados* en la ciudad de Mobile en el año de 1971 (Schlichter,1981). Entre estas se encuentran:

- 1.- La definición de los procedimientos necesarios para trabajar cada uno de los talentos. Actualmente se identifican 19 procedimientos específicos para los seis talentos: cuatro para pensamiento productivo, uno para predicción, seis para comunicación, cuatro para planeación y cuatro para toma de decisiones.
- 2.- La traducción de la terminología utilizada por los teóricos a expresiones que fueran comprensibles para la población infantil, con el fin de hacer posible que los niños

podrían tener una cabal comprensión y forma de expresión sobre las habilidades que ellos mismos utilizan para resolver problemas.

3. El diseño de algunos materiales de instrucción y curriculares para demostrar como las habilidades pueden ser integradas con los contenidos de los programas escolares regulares.
- 4.- La elaboración de un programa de capacitación para maestros con el propósito de ayudar a preparar al personal docente en el uso de este modelo educativo.
- 5.- La instrumentación del modelo con alumnos sobresalientes, con retraso mental y con perturbaciones emocionales.
- 6.- El diseño de sistemas de evaluación para conocer y medir los avances o logros específicos de los cinco talentos ya mencionados.

2.5.1 Objetivos

Los objetivos que se persiguen con el Modelo de Talentos Múltiples son:

1. Facilitar la adquisición de los conocimientos a través del desarrollo de talentos.
2. Desarrollar habilidades generales en pensamiento creativo, solución de problemas reales y pensamiento crítico.
3. Desarrollar habilidades de comunicación escrita, oral y corporal.

2.5.2 Procedimiento

El modelo está constituido por seis grupos de talentos incluyendo el académico. Carol Schlichter define al talento académico como “el desarrollo de una base de conocimientos y/o habilidades sobre un tema o asunto, a través de la adquisición de información de conceptos” (ibidem).

Debido a que en México este talento es el que normalmente se desarrolla en las escuelas primarias públicas, no establecimos su objetivo ni diseñamos actividades para promoverlo.

A continuación se describen cada uno de los talentos señalando su objetivo y el procedimiento para desarrollarlo. Es necesario precisar que el procedimiento de aplicación de cada talento es ordenado. Es decir, las acciones que se realizan tienen una secuencia. La excepción es el talento de comunicación, en el que cada acción puede trabajarse de forma independiente.

1. Pensamiento Productivo

Este talento tiene como **objetivo** desarrollar la creatividad en los alumnos, dándoles la oportunidad de que aprendan a utilizar su imaginación sin ponerle límites, y de que rompan con esquemas y estereotipos establecidos, produciendo respuestas fuera de lo común.

Las **acciones** necesarias para desarrollarlo son las siguientes:

Generar muchas ideas, ideas diferentes, ideas fuera de lo común y mejorar esas ideas.

La primera de estas acciones tiene como objetivo que los niños expresen todas sus ideas con respecto al tema que se está trabajando de la forma más fluida posible, sin detenerse a analizarlas.

La segunda de ellas refiere a que los niños piensen en ideas distintas de las que ya han planteado, de tal forma que exista variedad.

Con la tercera acción se pretende que el niño elija la idea más original entre las que inicialmente pensó. Esta acción es fundamental en el desarrollo de este talento pues es cuando el alumno llega a obtener un producto fuera de lo común; sin embargo, las dos primeras constituyen una preparación necesaria para llegar a esta última.

La cuarta acción tiene como objetivo que el niño trabaje sobre la idea que haya elegido como más original y la mejore agregándole detalles.

Durante el desarrollo de este talento al alumno se le pide lo siguiente:

1. Piensa en *muchas* ideas.
2. Piensa en *diferentes* ideas.
3. Piensa en ideas *fuera de lo común*.
4. *Añade algo* a tus ideas para mejorarlas.

2. Toma de Decisiones.

Este talento tiene como **objetivo** proporcionar al alumno **elementos para que aprenda a darle solución a los problemas que se le presentan cotidianamente, de forma autónoma, a través de un proceso de razonamiento y reflexión.**

Las **acciones** para desarrollarlo son las siguientes:

Pensar en muchas alternativas en torno a una situación, analizar cada una de ellas en función de criterios establecidos, decidir por la mejor y fundamentar la decisión tomada.

La primera acción hace referencia a que el alumno plantee diferentes alternativas para

resolver el problema en cuestión, considerando que éstas sean viables, es decir, que estén relacionadas con la situación sobre la que debe decidir, y no necesariamente poco comunes u originales como en el talento de pensamiento productivo.

La segunda acción pretende que el alumno evalúe o analice cada alternativa de acuerdo a varios criterios que establezca junto con el maestro.

En la tercera acción es donde el alumno debe adoptar una solución definitiva al problema, eligiendo una de las diferentes alternativas. Es aquí donde se toma la decisión.

En la cuarta acción se espera que el alumno defienda su decisión, dando varias razones para justificarla.

Durante el desarrollo de este talento al alumno se le pide lo siguiente:

1. Piensa en muchas cosas diferentes que podrías hacer.
Alternativas.
2. Analiza con cuidado cada alternativa. *Criterios.*
3. Elige la mejor alternativa. *Decisión.*
4. Da muchas razones diferentes por las que elegiste la alternativa anterior.
Razones.

3. Planeación.

Este talento tiene como **objetivo** proporcionar al alumno los elementos necesarios para que aprenda a planear de forma sistemática los recursos, tiempo y materiales que requiera para llevar a cabo sus proyectos, ya sea escolares o cotidianos.

Las **acciones** para desarrollarlo son las siguientes:

Comunicar el proyecto, enumerar materiales y equipo necesario para el proyecto, listar los pasos a seguir e identificar los posibles obstáculos.

La primera acción tiene como propósito que el alumno defina qué es lo que quiere hacer, y lo explique claramente a los demás.

Con la segunda acción se pretende que el niño piense en todas las cosas que va a necesitar para llevar a cabo su proyecto.

La tercera acción pretende que el alumno reflexione sobre los pasos que llevará a cabo para concretar su proyecto y posteriormente los ordene para obtener los resultados deseados.

La cuarta acción pretende que el alumno piense en los posibles obstáculos que podrían impedir la realización de su proyecto.

Durante el desarrollo de este talento al alumno se le pide lo siguiente:

1. **Di qué** vas a planear para que alguien sepa cuál es tu proyecto.
2. Enumera todos los **materiales y equipo** que necesitas para tu proyecto.
3. Enumera en orden todos los **pasos requeridos** para realizar tu proyecto.
4. Enumera los **problemas** que podrían impedir la realización de tu proyecto.

4. Predicción.

El desarrollo de este talento tiene como **objetivo** que el alumno establezca la relación causa-efecto que rige los acontecimientos.

La única acción para desarrollarlo es la siguiente:

Con base en una serie de datos, suponer acontecimientos que podrían ocurrir.

Esta acción pretende que el alumno prediga, ya sea causas o efectos de situaciones presentes, pasadas o futuras a partir de ciertos antecedentes e información.

Durante el desarrollo de este talento al alumno se le pide lo siguiente:

1. Haz muchas *predicciones* diferentes sobre una misma situación.

5. Comunicación.

Este talento tiene como objetivo que el niño desarrolle una expresión fluida, oral, escrita y corporal, que le permita comunicarse fácilmente con los demás.

Este talento incluye seis acciones, que a diferencia de los otros talentos pueden utilizarse de forma autónoma, es decir, no es necesario abarcarlas todas en una sola actividad y en un orden determinado. Es importante mencionar, que este talento Taylor lo limitó a seis habilidades, ya que considera poco realista el que el maestro desarrolle todas las posibilidades de la comunicación. Por lo tanto, retomó aquellas que han sido más investigadas y que los alumnos necesitan desarrollar con prioridad para satisfacer sus necesidades de comunicación (Taylor, 1978).

Dichas acciones son:

Pensar en muchas palabras para describir objetos; sentimientos y para describir asociaciones; empatizar con los demás haciéndoles saber cómo se sienten; expresar ideas utilizando muchos pensamientos y; por último expresar sentimientos y pensamientos a través del lenguaje no verbal.

La primera acción se refiere a que el alumno produzca muchas palabras, para describir

objetos que se pueden ubicar en distintas categorías como por ejemplo: color, tamaño, textura, olor, etc.

La segunda acción pretende que el alumno aprenda a encontrar las palabras adecuadas para expresar sus sentimientos a los demás.

La tercera acción se refiere a que el alumno enriquezca su expresión oral y escrita, generando una variedad de formas nuevas y diferentes para hablar de las cosas estableciendo comparaciones y asociaciones entre ellas.

La cuarta acción tiene como objetivo que el alumno desarrolle su capacidad para participar en los sentimientos e ideas de otros, compartiendo sus propias experiencias y sentimientos.

La quinta acción pretende que los alumnos aprendan a organizar la expresión de sus ideas de manera lógica y sistemática, tanto de forma oral como escrita. Por ejemplo, que sea capaz de hacer una composición, un reporte, desarrollar una historia, etc.

La sexta acción tiene como objetivo que el alumno conozca y comprenda la importancia del lenguaje no verbal, y que aprenda a utilizarlo para comunicarse con los demás.

Durante el desarrollo de este talento al alumno se le pide lo siguiente:

1. Piensa en ***muchas palabras*** diferentes con las cuáles puedas describir algo.
2. Piensa en ***muchas palabras*** diferentes para describir sentimientos.
3. Piensa en ***muchas cosas*** diferentes que ***se parezcan a otra en cierta forma***.
4. Haz a los otros saber que ***entiendes cómo se sienten***.
5. Expresa tus ideas empleando ***muchos pensamientos diferentes y completos***.
6. Expresa tus sentimientos, pensamientos y necesidades ***sin usar palabras***.

En México utilizamos del Modelo de Talentos Múltiples la terminología utilizada en las instrucciones para desarrollar cada uno de los talentos y modificamos el diseño de los materiales de instrucción contemplados en el *Paquete de Talentos Múltiples* (Taylor, 1974) constituido por actividades estructuradas sin contenido académico. Nos apoyamos en dicho paquete fundamentalmente para cubrir los objetivos planteados en las Actividades de Entrenamiento de Grupo (Tipo II) propuestas por Renzulli, con la aclaración de que posteriormente, se diseñaron otras con estructuras similares y cuyos contenidos correspondían a temas tanto del programa regular, como de los intereses manifestados por los alumnos.

CAPÍTULO 3

PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE APERTURA PERMANENTE

3.1 Principios Generales

Del hecho de que las conductas creativo-productivas pueden surgir en ciertos momentos bajo determinadas circunstancias, y no sólo en las personas que obtienen las puntuaciones más altas en las pruebas estandarizadas académicas o de inteligencia, se desprenden dos consecuencias claras:

- A) Un sistema efectivo de identificación debe tomar en cuenta otros factores además de las pruebas escolares o de inteligencia, y a tales factores se les debe de dar el mismo peso en el proceso de selección. Debe también deshecharse la idea de que debido a que las pruebas arrojan números son inherentemente más válidas y objetivas que otros procedimientos.
- B) La segunda consecuencia consiste en que no debemos mantener la idea de que los procedimientos de identificación suponen la selección definitiva de ciertos alumnos con la idea de que estos niños son y serán ya para siempre los "sobresalientes".

Dado que aún existe controversia en la definición de capacidad sobresaliente como en los procedimientos para identificar a los alumnos sobresalientes, Renzulli (Renzulli, 1985) plantea varios principios que rigen el proceso de identificación.

1. Una planeación adecuada para la identificación de niños sobresalientes requiere del uso de diversas técnicas aplicadas a lo largo de un periodo prolongado de tiempo.

- A) Existen muchas maneras por medio de las cuales los niños sobresalientes se dan a conocer.
- B) Los desempeños sobresalientes pueden manifestarse en ciertos momentos y bajo determinadas condiciones adecuadas.
2. La identificación de estos niños debe estar basada en el conocimiento del individuo, del contexto cultural en el que vive y se ha desarrollado y de las áreas de actividad en las que se desenvuelve.
- A) Algunos de los métodos y técnicas de identificación deben ser individuales con objeto de obtener datos para el estudio del caso que no se pueden lograr con métodos estandarizados.
- B) Los métodos y técnicas de identificación pueden y deben ser desarrollados localmente adaptándolos a la población a la que se aplican.
- C) En el proceso de identificación deben participar sistemáticamente los profesionales que están en contacto con los sujetos por medio de la observación directa de sus conductas y sus desempeños.
- D) En el proceso de identificación también deben participar personas calificadas para juzgar la calidad de los desempeños del individuo.
- E) En el proceso de identificación deben participar personas calificadas para comprender las circunstancias culturales específicas de los sujetos evaluados.
3. Se deben evaluar tanto desempeños determinados por los técnicos de la identificación como los elegidos por el propio alumno, como por ejemplo, los productos que hasta la fecha haya realizado por su cuenta, etc.

4. Se debe conceder una considerable libertad de expresión para las respuestas del sujeto evaluado.
5. Se debe evaluar continuamente la validez y adecuación del sistema de identificación.
- A) Los estudios de evaluación del proceso de identificación deben incluir tanto a los niños identificados como sobresalientes como a los identificados como no sobresalientes.
- B) La evidencia obtenida debe permitir mejorar los métodos y procedimientos de identificación.
- C) Los individuos mal identificados pueden ser reubicados con base en las evidencias obtenidas posteriormente.
6. Las evidencias obtenidas durante el proceso de identificación deben proporcionar las bases para elaborar las actividades de aprendizaje de los niños identificados.

Atendiendo a las recomendaciones del Dr. Renzulli, y retomando parte de su procedimiento de identificación, realizamos algunas modificaciones. El procedimiento resultante se explica en los apartados siguientes.

3.2 Características y Fuentes de Información

La concepción de la capacidad sobresaliente que se define por la interrelación entre los tres aros, exige que en la identificación se utilice una amplia variedad de tipos de información.

Las decisiones con respecto a qué cantidad y tipo de información debe reunirse, y analizarse, así como los instrumentos y procedimientos específicos que han de utilizarse deben responder a las siguientes cuestiones:

- 1) La primera de éstas es puramente de consistencia. Dicho simplemente, debería existir una relación lógica entre las áreas de desempeño que se intentan desarrollar en un programa y los instrumentos y procedimientos utilizados para identificar a los alumnos.

Incluso si un determinado programa tuviera el objetivo de lograr únicamente niveles académicos más avanzados en el sentido tradicional, podrían utilizarse como procedimiento de identificación pruebas estandarizadas de rendimiento académico (en las áreas que interesa) o de inteligencia y tomar como criterios de selección las puntuaciones obtenidas en ellas puesto que se sabe que estos últimos instrumentos predicen los logros académicos independientemente de las producciones creativas (Getzel y Jackson, citado por Renzulli, 1985). Aunque esto no parece lo más deseable, se menciona como un caso extremo para mostrar la flexibilidad que es posible adoptar al diseñar un sistema de identificación.

- 2) La segunda cuestión relativa a los tipos y cantidad de información que deben utilizarse en el proceso de identificación, es práctica. Consiste simplemente en considerar la cantidad de tiempo, dinero y recursos de personal disponibles para hacer la identificación.

En un estudio de Renzulli y Smith (1977) se comparó la eficiencia de los métodos de identificación basados en la puntuaciones obtenidas en las pruebas tradicionales de inteligencia (pruebas estandarizadas de rendimiento académico o pruebas de inteligencia como el WISC, etc.) con la eficiencia de varios métodos de estudio de casos que utilizaron información de diversos tipos. En este estudio la efectividad de los métodos comparados se determinó evaluando los éxitos del alumno en sus respectivos programas y determinando el grado en que tanto los maestros de grupo regular como los especialistas juzgaron apropiada la identificación del alumno. También se hizo un análisis del tiempo y costo que exigió cada método. Los resultados de este estudio indican que los dos métodos (puntuaciones de pruebas y estudios de casos) fueron igualmente efectivos desde la perspectiva del maestro de grupo regular, pero los maestros especialistas juzgaron significativamente mayor efectividad cuando la identificación se realizó por medio del estudio de casos.

Asimismo, este método fue más sensible para identificar a los alumnos aptos académicamente en las escuelas con poblaciones integradas por minorías. Uno de los hallazgos más significativos del estudio fue que resultó mucho más económico que el método tradicional.

De hecho, éste requirió aproximadamente la mitad de tiempo de trabajo profesional por alumno seleccionado y costó aproximadamente un tercio del método tradicional.

3) Una tercera cuestión relativa al proceso de identificación combina la necesidad de contar con criterios de medida más apropiados para juzgar la efectividad de los métodos de identificación con la necesidad de investigar diferentes fuentes de información para la identificación. En un estudio de Jenkins (citado por Renzulli, 1985) se encontró, entre otras cosas, que: a) La identificación fue significativamente más efectiva sólo cuando los estudiantes mismos y sus maestros de grupo regular tuvieron una participación mayor en ella, y b) La nominación por parte de los compañeros de grupo fue un predictor más poderoso de los éxitos del alumno que cualquiera de las medidas de identificación tradicionales.

En vista de los hallazgos anteriores y de los estudios de investigación en que se apoya Renzulli, éste recomienda que los sistemas de identificación incluyan una combinación equilibrada de las siguientes clases generales de información:

1.- Información del desarrollo durante la edad preescolar.

A) Manifestaciones precoces de interés o talento en una determinada área.

B) Precocidad en el desarrollo físico o emocional tal como caminar, hablar o leer a una edad temprana.

C) Evidencias de madurez social o emocional.

2.- Información psicométrica.

- A) Pruebas estandarizadas de inteligencia, aptitudes, rendimiento académico, creatividad y otros procesos cognoscitivos.
- B) Inventarios de intereses.
- C) Calificaciones propias y calificaciones por parte del maestro de logros anteriores en una determinada área de desempeño.
- D) Designación por parte de los compañeros de logros poco comunes en áreas particulares de desempeño.

3.- Información de desempeños del alumno.

- A) Resumen y análisis de los trabajos realizados.
- B) Ejemplos actuales de productos altamente creativos tales como cuentos, pinturas, proyectos o inventos.
- C) Descripción de desempeños sobresalientes en áreas tales como música, teatro o situaciones que requieren una habilidad sobresaliente para el liderazgo.

4.- Información acerca de las motivaciones.

- A) Expresiones verbales o por escrito de las aspiraciones, intereses, ambiciones y planes para el futuro.
- B) Expresión de puntos de vista, comprensión de sí mismo y compromiso con áreas determinadas de empresas creativas.

C) Evidencias de desempeños en intereses intensos y constantes en un pasatiempo, tema, actividad u objeto de conocimiento o acción particular.

5.- Información sociométrica.

A) Nominaciones por parte de los compañeros.

En relación con este apartado consideramos que fue posible obtener todos los tipos de información señalados por Renzulli tanto en la identificación inicial como en la de apertura permanente, mismos que se explican más adelante.

3.3 Tamaño del Grupo Especial

Se ha discutido mucho cuál es la magnitud en que se pueden encontrar personas sobresalientes en una población dada. Al hablar de sujetos sobredotados, Terman afirma que éstos se reducen al 1% de la población general (Gallaher, citado por Renzulli, 1985). Tiene interés, sin embargo, el que otros autores consideren una magnitud diferente (Renzulli, 1985). El interés sobre cuantas personas sobresalientes se pueden encontrar, en promedio, en una población tiene especial relevancia para el proceso de identificación. Renzulli propone que el tamaño de los grupos especiales sea del 15 al 20% de la población regular, en el entendido que es tal proporción de la población la que puede desarrollar su capacidad sobresaliente. En esta magnitud se encuentran los que ya son considerados de por sí sobresalientes como los que pueden llegar a serlo.

El porcentaje que propone Renzulli se puede considerar como válido para la formación del grupo especial inicial.

Existen dos razones fundamentales por las que se recomienda esta proporción.

En primer lugar, y principalmente, la investigación muestra que es en tal proporción en la que se pueden esperar altos niveles de productividad creadora por parte de los individuos y no únicamente en aquéllos que tienen calificaciones muy por arriba del promedio en pruebas estandarizadas de C.I. (del 3 al 5%) o de rendimiento académico. La investigación acerca del "efecto de umbral" (Mackinnon, 1961; Baron, 1963; Mc Nemar, 1964; Torrance, 1962; Wallach, 1976) ha mostrado consistentemente que los alumnos que poseen capacidad arriba del promedio y que también tienen el potencial para desarrollar compromiso con la tarea y creatividad, son las personas que tienen la probabilidad más alta de manifestar conductas sobresalientes. Dicho grupo (del 15 al 20% de la población) indudablemente puede incluir a los individuos con los más altos CI's y calificaciones escolares, pero también está abierto a otros que muestran igual potencialidad para la producción creativa.

Una segunda razón por la que se recomienda que el tamaño de los grupos especiales incluya del 15 al 20% de la población total es que se ha encontrado generalmente que la mayoría de las actividades utilizadas en los programas de sobresalientes que se dirigen al 2 ó 3% de la población son efectivas para aquel 15 o 20% más grande. No existe una razón sostenible por la que las actividades de superación dirigidas a una población reducida de sobresalientes no puedan o no deban utilizarse con grupos mayores de alumnos (Renzulli, 1985).

Nosotros retomamos la propuesta de Renzulli en cuanto al tamaño del grupo especial, considerando que este porcentaje de la población regular podía lograr productos creativo-productivos de alto nivel.

3.4 Aspectos del Proceso de Identificación.

En el modelo propuesto por Renzulli, se considera que el proceso de identificación se puede dividir en dos grandes apartados, a saber: la identificación para la formación del grupo especial y la identificación de apertura permanente.

Para la formación del grupo especial inicial, el autor plantea criterios automáticos y complementarios. Dentro de los criterios automáticos define: a) las calificaciones escolares; b) altas puntuaciones en pruebas psicométricas; y c) nominación por parte del maestro de grupo regular. En el caso de los criterios complementarios se encuentran: a) la nominación de los padres; b) la nominación por parte de los compañeros de grupo; y c) la autonominación.

Por otro lado, la identificación de apertura permanente supone el ingreso al grupo especial ya formado de alumnos que no fueron identificados, en un principio, como potencialmente sobresalientes. Renzulli argumenta que se pueden aceptar alumnos en el grupo especial siempre y cuando ingresen para realizar ya una actividad Tipo III.

En México realizamos modificaciones al proceso de identificación que propone Renzulli debido a las características de nuestro sistema educativo nacional.

Así, el proceso de identificación lo dividimos en tres apartados a los que denominamos *aspectos*.

El *primer aspecto* corresponde, igual que en el modelo original, a *la formación del grupo especial*. La diferencia consiste en que no se consideran criterios automáticos para el ingreso al grupo especial. Esta modificación se debe, por un lado, a que no contamos, como en el caso de Estados Unidos, con una amplia variedad de pruebas psicométricas estandarizadas.

En México se tienen estas pruebas y se aplican de forma individual requiriendo de un tiempo considerable desde la aplicación hasta la obtención de conclusiones. Asimismo, la calificación escolar en nuestro país muchas veces no refleja fielmente el desempeño del alumno a lo largo de un ciclo escolar y no hay una prueba académica estandarizada, por grado escolar, área o materia, que permita realizar comparaciones válidas entre alumnos del mismo grado pero de diferentes grupos escolares o centros educativos. Algo similar ocurre

con la nominación de los maestros de grupo. No es posible depender únicamente de su nominación si no existe previamente un proceso de sensibilización y capacitación exhaustiva para que puedan observar e identificar las características que definen a una persona potencialmente sobresaliente.

Por otro lado, una de las razones más importantes para no considerar criterios automáticos en la formación del grupo especial es que los que plantea el autor, de hecho priorizan los puntos que él mismo critica como la inteligencia y el desempeño académico.

Para este primer aspecto de la identificación, obtuvimos la siguiente información: nominación del maestro, nominación de los compañeros de grupo, calificaciones escolares y situación familiar –este último punto no es criterio de identificación, sino información complementaria-. Por su parte, las pruebas psicométricas, como las de inteligencia, no se han utilizado masivamente, principalmente por los problemas de operación que ello supone pero de ninguna manera se prohíben.

Como se puede observar, consideramos las propuestas de Renzulli pero de una manera diferente. No existen criterios automáticos para el ingreso al grupo especial, de hecho se da la misma importancia a todos los tipos de información obtenida y la decisión de quiénes formarán el grupo especial se basa a la vez en un estudio de caso como en la comparación de la evaluación de todos los niños del grupo regular respectivo.

Por otro lado, el segundo apartado que propone Renzulli, identificación de apertura permanente, lo dividimos en *dos aspectos: ingreso al grupo especial (actividades Tipo II) y pase a la realización de actividades de nivel avanzado (actividades Tipo II clase 3 y Tipo III).*

Esta división la realizamos en virtud de algunas de las diferencias que existen en la aplicación del modelo en México y en Estados Unidos. La más importante a este respecto es que en Estados Unidos las actividades Tipo II o de entrenamiento de grupo, se realizan la

mayoría de las veces, con el grupo regular completo y además este procedimiento va acompañado de otro denominado **compactación curricular**, que consiste en el aprendizaje acelerado de los contenidos del currículum escolar. Al cubrir en menor tiempo los contenidos del currículum escolar que sus compañeros, el alumno puede utilizar el "tiempo que le sobra" trabajando en el grupo especial y con actividades de nivel avanzado. Además el mismo alumno recibe las actividades de entrenamiento de grupo en su salón regular y no necesariamente en el salón especial. Por estas razones, quienes asisten al grupo especial normalmente se encuentran ya trabajando en actividades de nivel avanzado o Tipo III.

En México, en cambio, realizamos una parte de las actividades de entrenamiento de grupo en el salón de clases regular con todos los alumnos, y otra parte en el salón especial.

Esta sutil pero importante diferencia ha llevado a que se utilice un procedimiento, para ingresar al grupo especial, con alumnos que no fueron identificados en un inicio y que puede ser que no vayan a realizar una actividad de nivel avanzado de inmediato, y otro procedimiento, un poco diferente para aquellos alumnos, ya sea del grupo especial o del grupo regular que vayan a realizar una actividad de nivel avanzado de forma inmediata. Si bien ambos procedimientos comparten esencialmente las mismas características, existen diferencias que los definen.

De la misma manera, diseñamos formatos específicos para cada aspecto de la identificación de apertura permanente. Uno de ellos, el formato de identificación de apertura permanente (IAP), que se explica más adelante, se aplica en estos últimos dos aspectos de la identificación.

Así, al procedimiento para que un alumno del grupo regular que no identificó con los criterios del primer aspecto, ingrese al grupo especial se le considera el *segundo aspecto de la identificación* y aquél para determinar quién ya puede realizar una actividad de nivel avanzado se le considera el *tercer aspecto de la identificación*.

El cuadro número 1 resume estos tres aspectos del proceso de identificación.

CUADRO 1. ASPECTOS DEL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

PRIMER ASPECTO Formación del grupo especial inicial	SEGUNDO ASPECTO Pase del grupo regular al grupo especial	TERCER ASPECTO Pase a actividades de nivel avanzado
Objetivo Formar un grupo especial inicial	Objetivo Identificar a los niños con potenciales para pasar a actividades Tipo II en el salón especial	Objetivo Identificar a los niños con potenciales para pasar a actividades Tipo II clase 3 o Tipo III
Duración De 1 a 2 meses (según las condiciones de cada escuela)	Duración Permanente	Duración Permanente
Alumnos a quienes se dirigen A todos los alumnos del grupo regular	Alumnos a quienes se dirigen A todos los alumnos del grupo regular	Alumnos a quienes se dirigen A los alumnos del grupo regular y grupo especial
Fuentes de información <ul style="list-style-type: none"> • Escala Renzulli-Hartman • Cuestionario Sociométrico Adivina Quien Es • Calificaciones escolares • Ficha familiar 	Fuentes de información Observación principalmente	Fuentes de información Observación principalmente
Tipo de información Predominantemente información estática	Tipo de información Predominantemente información de acción	Tipo de información Predominantemente información de acción

3.4.1 Primer Aspecto: Identificación Inicial

Se ha insistido en que la identificación no debe ser un proceso que finalice en la selección definitiva de los alumnos para catalogarlos como sobresalientes. La selección que tradicionalmente se realiza para identificar a algunos niños como sobresalientes consiste en la aplicación de pruebas psicométricas, de rendimiento, etc. Los niños que obtienen las mayores puntuaciones son quienes pasan a formar parte de los grupos especiales. Bajo esta

concepción, los alumnos que no fueron identificados al principio del año escolar con este procedimiento, quedan automáticamente fuera de estos programas. Debido a que el medir con pruebas no da el saber completo sobre lo que es o hace una persona, este procedimiento ha tenido serios reveses. No obstante, evaluar en qué y por qué ha fallado es una tarea ineludible.

Por ejemplo, surge una interrogante en cuanto a si la calificación obtenida pudo haber sido la misma en el pasado o será la misma en el futuro. Para algunas pruebas como las de inteligencia, existe controversia acerca de si las puntuaciones pueden variar significativamente intrasujeto a través del tiempo. En pruebas de otro tipo como las de creatividad, las variaciones en este sentido son evidentes (Torrance, 1962).

Un factor importante que aclara lo anterior, es precisamente el tipo de información que se obtiene por estos medios, es decir, lo que Renzulli llama **información estática**.

La **información estática** se refiere al estado actual del sujeto en la fecha de evaluación. Tiene la ventaja de ser cuantificable, lo cual posibilita la comparación entre diferentes individuos. Se puede hacer una analogía de ésta con una fotografía: registra de manera pasiva un momento de la vida.

A pesar de sus bondades, la información estática adolece de omitir el desarrollo de los individuos, ya que al informar sobre algunas características del estado actual del individuo, esconde el proceso de cómo se ha llegado a ese estado y no permite concluir cuáles son sus implicaciones.

Si bien es cierto que la información estática tiene estas limitaciones, no se debe desear a priori en el proceso de identificación.

Algunos instrumentos que proporcionan información estática han demostrado tener una validez y utilidad a lo largo de la historia. El problema ha sido que muchos instrumentos se

han utilizado indiscriminadamente, muchas veces sin conocer sus bases teóricas y esto ha desembocado en sobresimplificaciones como considerar que altas puntuaciones en pruebas de inteligencia predicen un buen desempeño en cualquier tipo de trabajo.

Por otro lado, existe una razón práctica para seguir considerando a la información estática como un elemento útil. Cuando se inicia el programa educativo para la población sobresaliente, uno de los primeros pasos es formar un grupo especial con el que trabajará el maestro especialista. El problema consiste en cómo seleccionar a esta población si, como de hecho sucede en la mayoría de los casos, al inicio del ciclo escolar el maestro no conoce a los niños. No se puede esperar todo el tiempo para llegar a conocer a fondo a cada alumno para tomar una decisión de quiénes pueden integrar el grupo especial.

Por estas razones se utiliza la información estática para la formación del grupo especial inicial y se puede seguir utilizando si el maestro lo considera conveniente para el procedimiento de identificación de apertura permanente, aunque en éste ya no tiene la relevancia que se le concede en la formación del grupo especial.

3.4.2 Procedimiento: Formación del grupo especial inicial.

Se procede a continuación a explicar el **primer aspecto** de identificación que se denomina identificación inicial dejando la explicación de los dos aspectos posteriores, que forman parte de la identificación de apertura permanente, para un siguiente apartado.

Los pasos a seguir para llevar al cabo la identificación inicial son:

- 1) Aplicar los instrumentos y procedimientos de identificación (cuestionario sociométrico Adivina Quién Es, escala Renzulli-Hartman y calificaciones escolares) a todos los alumnos de los grupos regulares en los que se desarrollará el modelo. La ficha familiar no forma parte de los criterios de identificación propiamente dichos y se aplica únicamente a los padres de los niños ya identificados con el propósito de que el maestro especialista

profundice en algunas áreas y recabe información que difícilmente obtendría en la escuela.

- 2) Revisar y evaluar cada uno de los instrumentos anteriores.
- 3) Registrar la información en el formato *Identificación inicial*.
- 4) Seleccionar a los alumnos que formarán el grupo especial.
- 5) Llenar la *Lista del grupo especial*.
- 6) Formar el expediente de los alumnos que formarán parte del grupo especial.

3.4.2.1. Instrumentos.

En este procedimiento se hace de manera explícita y sistemática una comparación del nivel que cada alumno tiene en los diferentes instrumentos con el nivel de los demás niños de su grupo, ya que existe el inconveniente de que las puntuaciones obtenidas en las fuentes utilizadas varían de grupo a grupo o de maestro a maestro. Esto es, no se cuenta con puntuaciones estandarizadas de los instrumentos que se aplican.

Por ejemplo, las calificaciones escolares dependen del grado de exigencia de los diferentes maestros. Así, podría ser que un alumno con promedio de ocho con un maestro "exigente" tuviera en realidad un mejor nivel académico que un alumno de otro grupo con promedio de diez pero que cursa con un maestro menos "exigente". Esto es aún más claro en la escala Renzulli-Hartman: cada maestro tiene sus niveles de exigencia para realizar sus evaluaciones. Lo mismo sucede con el cuestionario Adivina Quién Es, las nominaciones que recibe cada alumno dependen de la situación que guarde el grupo escolar particular. Para la evaluación de creatividad, también se toma como referencia el grupo.

El procedimiento que a continuación se describe corresponde al primer aspecto, es decir, a la primera selección de alumnos para formar el grupo especial inicial.

La *identificación inicial* tiene como **objetivo** formar a un grupo especial inicial. Se realiza a través de la aplicación de diversos instrumentos, se dirige a todos los alumnos de los grupos regulares que serán atendidos y su duración depende de las condiciones de cada escuela, aunque en nuestra experiencia normalmente comprende el periodo de dos meses.

La identificación inicial se realiza a través de las siguientes fuentes o instrumentos:

- 1) Cuestionario sociométrico Adivina Quién Es.
- 2) Escala Renzulli-Hartman.
- 3) Calificaciones escolares.
- 4) Ficha Familiar.

Cabe mencionar que, con excepción de las calificaciones escolares, todos los demás instrumentos son modificaciones de los originales o propuestas propias, diferentes a las del Dr. Renzulli.

En el cuadro número 2 se presenta un esquema de las fuentes de información que se utilizan en el procedimiento de identificación inicial, las personas a quienes se les aplica y el tipo de información contenido en cada uno de ellos. Posteriormente se exponen cada uno de los instrumentos.

**Cuadro 2. FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA IDENTIFICACIÓN INICIAL.
PRIMER ASPECTO**

FUENTE DE INFORMACIÓN	DIRIGIDO A	TIPO DE INFORMACIÓN
Cuestionario sociométrico Adivina Quien Es (AQE)	Todos los alumnos del grupo regular	Opinión de los compañeros sobre el desempeño del alumno en: <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Naturales (CN) • Ciencias Sociales (CS) • Matemáticas (M) • Español (E) • CAS académico (A) • CAS creativo-productivo (C) • Arte (Ar)
Escala Renzulli-Hartman	Maestros de grupo regular	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje • Motivación • Creatividad • Liderazgo
Calificaciones escolares	Todos los alumnos del grupo regular	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño académico actual de los alumnos
Ficha familiar	Padres de los alumnos identificados	<ul style="list-style-type: none"> • Información general • Información socioeconómica • Dinámica familiar • Información preescolar y escolar • Información extraescolar

A) CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO ADIVINA QUIÉN ES

Objetivo:

Obtener información del desempeño de los alumnos en diversas áreas, a través de la nominación de sus compañeros de grupo.

Descripción:

Se trata de un instrumento que plantea 14 adivinanzas que hacen referencia a actitudes, intereses y creaciones de los alumnos, en torno a las áreas de español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, arte, desempeño académico general (CAS académico) y creatividad.

A continuación se especifica a que área corresponde cada reactivo.

Área	Reactivos
Ciencias Naturales	1,7
Matemáticas	2,11
Español	3,10
CAS Académico	4,9
Arte	5,12
Creatividad	6,14
Ciencias Sociales	8,13

Aplicación:

El maestro especialista aplica este instrumento a todos los alumnos del grupo regular. Se dan las instrucciones a los niños indicándoles que es un juego de adivinanzas en el cual ellos escribirán el nombre completo de algún compañero -y sólo uno- que está dentro de su grupo y que se parece a la descripción dada en cada una de las adivinanzas. Escribir el nombre completo de uno de sus compañeros es muy importante debido a que con frecuencia se encuentran nombres repetidos en cada salón que sólo se pueden diferenciar por los apellidos.

Asimismo, se pide a los niños que no utilicen "apodos" en la nominación de sus compañeros. También se explica que deben contestar el cuestionario sin copiar a los demás, que no es una prueba y que nadie va a salir reprobado ni se van a dar ningún tipo de calificaciones. Posteriormente el maestro lee en voz alta cada adivinanza, esperando a que todos los niños hayan contestado para poder pasar a la siguiente adivinanza.

Durante la aplicación el maestro puede resolver cualquier duda que se presente pero no dará ejemplos ni inducirá ninguna respuesta; sencillamente aclarará el sentido de cada adivinanza si es necesario. Se sigue el mismo procedimiento hasta finalizar las catorce adivinanzas. El maestro especialista puede dar al final un pequeño tiempo adicional para que quienes no hayan completado todas las adivinanzas tengan tiempo de hacerlo.

Se presenta a continuación el instrumento.

¡ADIVINA QUIÉN ES!

NOMBRE: _____ FECHA: _____
ESCUELA: _____ GRADO Y GRUPO: _____

Este es un juego muy divertido de adivinanzas, en el cual tú escribirás en el espacio correspondiente, el nombre completo (sin apodo), de uno de tus compañeros del salón de clases que más se parezca a cada una de las adivinanzas que a continuación se mencionan.

¿Listo? ¡Veamos que tan bueno eres para las adivinanzas!

- 1.- A esta persona le interesa el estudio de las plantas y los animales, además de que se preocupa por el cuidado de ellos.

¡Adivina quién es! _____

- 2.- A esta persona lo buscan sus compañeros para que les ayude a resolver sus tareas y ejercicios de matemáticas.

¡Adivina quién es! _____

- 3.- Esta persona es muy buena para escribir cuentos, poemas, novelas, tomar dictados, conlugar verbos, analizar oraciones o enunciados, etc.

¡Adivina quién es! _____

- 4.- Esta persona se preocupa mucho por hacer sus tareas con dedicación y limpieza, y sus tareas siempre le quedan muy bien.

¡Adivina quién es! _____

- 5.- A esta persona le gusta mucho la pintura, la escultura, la poesía o la música.
¡Adivina quién es!
- 6.- Esta persona siempre está pensando cómo hacer las cosas de manera diferente a los demás. Además casi todo lo que hace le sale bien.
¡Adivina quién es!
- 7.- A esta persona le interesan mucho las clases de Ciencias Naturales, le gusta observar las estrellas, la luna, el sol, el aire, el suelo, el clima, etc.
¡Adivina quien es!
- 8.- A esta persona le gustan mucho las Ciencias Sociales y siempre saca buenas calificaciones.
¡Adivina quien es!
- 9.- A esta persona le gusta mucho estudiar, y en tu salón es la que obtiene muy buenas calificaciones en todas las materias.
¡Adivina quien es!
- 10.- A esta persona le interesan mucho las clases de Español, frecuentemente participa en ellas, y en los trabajos que realiza de esta materia obtiene muy buenas calificaciones.
¡Adivina quién es!
- 11.- Esta persona es muy buena en las clases de Matemáticas, hace sus ejercicios muy rápido y bien.
¡Adivina quien es!
- 12.- Esta persona dice que va a ser escritor, pintor, actor o músico cuando sea grande.
¡Adivina quien es!
- 13.- A esta persona le interesan mucho los problemas del país y le gusta platicar acerca de las noticias que ocurren en el mundo.
¡Adivina quien es!
- 14.- Esta persona ha planeado, diseñado o construido: máquinas, herramientas, instrumentos musicales con cuerdas (botellas o cajas), maquetas, casitas, muñecas, etc.
¡Adivina quién es!
-

B) ESCALA RENZULLI-HARTMAN.

Objetivo:

Determinar cuáles son los niños considerados sobresalientes o potencialmente sobresalientes por el maestro de grupo regular.

Descripción:

Este instrumento está compuesto por un cuadernillo y varias hojas de respuestas (una por niño evaluado).

El cuadernillo comprende un apartado de indicaciones para la resolución de la escala y cuatro listas de reactivos que el maestro de grupo regular ha de contestar. La primera lista corresponde a *Características de Aprendizaje* con 13 reactivos, la segunda a *Características de Motivación* con 9 reactivos, la tercera a *Características de Creatividad* con 10 reactivos y la última a *Características de Liderazgo* con 10 reactivos.

Se utiliza una hoja de respuesta por cada niño evaluado. No necesariamente todos los niños del grupo regular deben ser evaluados sino solamente aquéllos que el maestro de grupo regular considere conveniente para nominarlos como candidatos al grupo especial.

Encabezando a la hoja de respuestas se encuentran los espacios correspondientes a datos generales del alumno. Lo que resta de la hoja es un cuadrículado en donde el maestro de grupo regular califica cada uno de los reactivos de las cuatro listas. Dicha calificación la realiza marcando con una cruz una de las cuatro posibilidades que plantea la hoja de respuestas para cada una de las conductas de los reactivos y que son: nunca, ocasionalmente, frecuentemente y siempre. En realidad los reactivos son un listado de conductas que el maestro de grupo regular tiene que reflexionar y evaluar de acuerdo a las cuatro posibilidades de la hoja de respuestas.

Aplicación:

Este instrumento es contestado por el maestro de grupo regular. Se le entrega un cuadernillo y veinte hojas de respuesta para que utilice las necesarias, y se le solicita que las resuelva en un plazo de dos semanas; se pide también que, en caso de alguna duda o aclaración, se acuda con el maestro especialista. Para esto, se realiza una sesión especial donde se revisa reactivo por reactivo de cada parte contenida en el cuadernillo, esto se hace con el fin de evitar confusiones en cuanto a la interpretación de los reactivos; es importante que quede claro el significado de todos y cada uno de ellos a los maestros de grupo regular involucrados en el programa.

Los pasos que implica el llenado de las hojas de respuesta son entonces los siguientes:

1. Lectura de la primera página del cuadernillo
2. Elaboración de un listado de niños que el profesor nomina.
3. Llenado de datos del encabezado de la hoja de respuesta.
4. Resolución de cada una de las partes de la escala (Aprendizaje, Motivación, Creatividad y Liderazgo), colocando la marca en el grado de la escala que se considere adecuada para todos y cada uno de los reactivos.

Una vez dadas estas instrucciones, se pone énfasis a los profesores que nominen a sus alumnos no sólo en función de las calificaciones, de modo que no sean sólo aquellos que poseen excelentes calificaciones, sino además, aquellos que pueden considerarse buenos o regulares y que muestren ser inquisitivos y acertados en sus intervenciones o muestren interés muy marcado en torno a algún tema o área.

Evaluación:

Una vez obtenidas las hojas de respuesta contestadas, se procede a evaluarlo e integrarlo al expediente del niño. La evaluación tiene el siguiente orden:

1. Sumar las marcas de la verticales (Nunca, Ocasionalmente, Frecuentemente, Siempre) de cada aspecto.
2. Multiplicar el resultado de cada vertical por el valor indicado en la hoja de respuestas.
3. Sumar el total de resultados por aspecto (Aprendizaje, Motivación, Creatividad y Liderazgo).
4. El resultado final de cada aspecto se multiplica por las siguientes cifras:

• Aprendizaje por	1.92
• Motivación por	2.77
• Creatividad por	2.5
• Liderazgo por	2.5

Esto nos da una expresión porcentual de la calificación por aspecto, de modo que cien, en cualquier aspecto, será la calificación más alta que se puede alcanzar en el mismo. Ello será útil para poder compararlos gráficamente.

Finalmente, después de concluida la evaluación, los resultados de cada aspecto se registran en el formato *Identificación Inicial*.

A continuación se presenta la escala:

PARTE I. CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE

1. Generalmente maneja un vocabulario avanzado para su edad y grado escolar. Su lenguaje es amplio, variado y fluido. Conoce el significado de las palabras y las aplica correctamente.
2. Posee una gran cantidad de información acerca de una diversidad de temas, (que rebasan los intereses de los niños de su edad). Se muestra interesado en los acontecimientos y sucesos del mundo que lo rodea.
3. Capta y retiene con facilidad y rapidez todo tipo de información acerca de fechas, lugares, acontecimientos y personas.
4. Comprende con rapidez las relaciones causa-efecto; procura descubrir el cómo y el por qué de las cosas; formula muchas preguntas interesantes (diferentes de preguntas solo informativas o descriptivas).
5. Capta con facilidad los principios, leyes, normas que rigen el comportamiento de los hechos, fenómenos y personas.
6. Es un observador agudo y atento. Es muy despierto; en todo se fija. Generalmente "ve más" y "adquiere más" o "saca más" que otros acerca de una narración, película, etc.
7. Lee mucho por su propia cuenta.
8. Intenta comprender los temas complicados separándolos en sus partes componentes; razona las cosas por sí mismo, encuentra respuestas lógicas y con sentido común.
9. Ha realizado actividades con objeto de conocer el comportamiento o funcionamiento de los animales, cosas y fenómenos, por ejemplo:
 - ha diseccionado o destrozado algún animal, planta, flor, etc., para saber cómo es por dentro.
 - ha desarmado alguna máquina o aparato.
 - ha observado algún fenómeno natural como: la lluvia, el crecimiento de alguna planta, el movimiento del sol, de la luna, etc.
 - ha hecho experimentos como: mezclar colores, constatar cómo se mueven los objetos por su peso, etc.
10. Muestra gran interés por ciertos temas que no están contemplados en el programa regular.
11. Generalmente contesta correctamente las preguntas hechas por el maestro en el salón de clases.
12. Le gusta buscar información nueva sobre temas vistos en clase, aparte de la información que le dan en el salón de clases.
13. Generalmente es crítico y formula juicios propios a partir de conocimientos adquiridos.

PARTE II. CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES

1. **Se absorbe y compromete verdaderamente en ciertos temas o problemas; es persistente en intentar terminar sus tareas (a veces es difícil hacerlo cambiar a otro tema)**
2. **Se aburre fácilmente con las tareas rutinarias**
3. **Necesita poca motivación externa para continuar trabajando en algo que desde el principio le entusiasma**
4. **Busca la perfección, es autocrítico, no se satisface fácilmente con su propia eficiencia y productos**
5. **Prefiere trabajar independientemente; realiza sus tareas y actividades por sí solo. Necesita poca dirección por parte de sus maestros, padres y adultos en general**
6. **Se interesa en muchos problemas "adultos" tales como la religión, la política, el sexo, problemas raciales, etc., en mayor grado que los niños de su edad**
7. **Expresa claramente lo que piensa y siente. Mantiene y defiende sus convicciones (incluso, a veces, parece agresivo)**
8. **A la hora del recreo, se queda voluntariamente en el salón de clase realizando tareas escolares u otros trabajos**
9. **Cuando trabaja sobre algo que es de su interés, siempre lo concluye**

PARTE III. CARACTERÍSTICAS DE CREATIVIDAD

1. **Muestra gran curiosidad acerca de las cosas, constantemente pregunta acerca de todo.**
2. **Produce gran número de ideas o soluciones a los problemas y preguntas, con frecuencia propone respuestas poco comunes (no acostumbradas), únicas o ingeniosas.**
3. **No se inhibe al expresar sus opiniones, en ocasiones es radical, los puntos de desacuerdo lo incitan a discutir, es tenaz.**
4. **Es aventurado y atrevido. Disfruta los retos, se siente estimulado a resolver problemas difíciles, no se detiene ante los obstáculos.**
5. **Muestra gran actividad intelectual, le gusta fantasear e imaginar cosas (se imagina lo que pasará si), manipula ideas (las cambia y las combina), con frecuencia se preocupa por adaptar, mejorar y modificar objetos, situaciones, etc.**
6. **Muestra un agudo sentido del humor, le encuentra gracia a situaciones que a otros pueden no parecerles humorísticas.**
7. **Tiene una conciencia poco común de sus impulsos y se deja llevar más libremente por ellos sin inhibirse.**
8. **Es sensible a la belleza, se fija en las características estéticas de las cosas.**
9. **No se ajusta a lo acostumbrado, acepta el cambio, no se guía sólo por los detalles, sino por lo esencial. Es independiente y no teme ser diferente.**

10. **Critica constructivamente, no está dispuesto a aceptar sin un examen crítico las afirmaciones autoritarias.**

PARTE IV. CARACTERÍSTICAS DE LIDERAZGO

1. **Cumple bien con sus responsabilidades. Lleva a cabo lo que promete y generalmente lo hace bien.**
2. **Se muestra seguro de su relación tanto con los adultos como con los niños de su edad. Se muestra tranquilo cuando se le pide que exponga su trabajo ante el grupo.**
3. **Es aceptado por sus compañeros, los agrada y cae bien.**
4. **Es cooperador con el maestro y sus compañeros, evita las peleas y generalmente es fácil compartir y relacionarse con él.**
5. **Puede expresarse bien, tiene facilidad de palabra por lo que generalmente los demás entienden lo que dice.**
6. **Se adapta fácilmente a las nuevas situaciones, su pensamiento y acción no son rígidos, sino flexibles. No parece perturbarse cuando la rutina normal se modifica.**
7. **Disfruta estar con otras personas, es sociable y prefiere no estar solo.**
8. **Tiende a ser líder, generalmente dirige las actividades en que participa.**
9. **Participa en la mayoría de las actividades sociales relacionadas con la escuela; puede contarse con él siempre que haya alguna actividad de este tipo.**
10. **Toma la iniciativa para organizar a sus compañeros en la realización de diversas actividades.**

HOJA DE RESPUESTAS

ESCUELA: _____ **GRADO/GRUPO:** _____
NOMBRE DEL ALUMNO: _____ **EDAD:** _____
TIEMPO DE CONOCERLO: _____
MAESTRO DE GRUPO REGULAR: _____
FECHA: _____ **CICLO ESCOLAR:** _____

REACTIVO	APRENDIZAJE				MULTIPLICACION				CREATIVIDAD				TIEMPO			
	Nu- ca	Oca- sio- nal- men- te	Fre- cuen- - te- men- te	Siem- - pre	Nu- ca	Oca- sio- nal- men- te	Fre- cuen- - te- men- te	Siem- - pre	Nu- ca	Oca- sio- nal- men- te	Fre- cuen- - te- men- te	Siem- - pre	Nu- ca	Oca- sio- nal- men- te	Fre- cuen- - te- men- te	Siem- - pre
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	TOTAL				TOTAL				TOTAL				TOTAL			

C) CALIFICACIONES ESCOLARES.

Objetivo.

Obtener información sobre el estado actual del desempeño escolar del alumno.

Descripción.

El maestro especialista solicita al maestro de grupo regular las calificaciones escolares de todos los alumnos de su grupo, mismas que deben estar actualizadas. Las calificaciones escolares que se registran son el promedio de los meses anteriores o las finales del último periodo escolar inmediato anterior.

Evaluación.

El maestro especialista debe de obtener la media aritmética de las materias de ciencias naturales, ciencias sociales, español y matemáticas y registrarlos en el formato *Identificación Inicial*, así como el promedio general de las materias mencionadas.

D) FICHA FAMILIAR

Objetivo.

Conocer algunas características familiares y personales de los alumnos potencialmente sobresalientes y/o sobresalientes.

Descripción.

Se trata de un cuestionario dividido en los siguientes apartados: información general, socioeconómica, dinámica familiar, información preescolar, y escolar e información extraescolar. No es considerado como criterio dentro de la identificación inicial pero es una valiosa fuente de información de la que se obtienen datos importantes de los niños y sus familias. Este conocimiento permite planear de una forma más adecuada las actividades de enriquecimiento.

Aplicación.

Una vez formado el grupo especial inicial se realiza una plática con los padres de familia de los niños identificados y se les entrega el cuestionario, revisando con ellos las preguntas para aclarar cualquier duda. Se les solicita que lo entreguen todo contestado a más tardar en el lapso de una semana.

La ficha familiar es la siguiente:

FICHA FAMILIAR

Estimados padres de familia:

Nos es de mucha importancia conocer las características generales y la forma de vida de los alumnos que participan en el programa de atención educativa a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. La información obtenida nos servirá para mejorar el servicio que brindamos a sus hijos.

Por lo anterior, les solicitamos que contesten el siguiente cuestionario en forma veraz y precisa. Si después de contestarlo existe información adicional que ustedes quieran expresar de su hijo, favor de anotarla en las partes posteriores de cada hoja.

Esperamos contar con su valiosa colaboración haciéndonos llegar este cuestionario a más tardar una semana después de que lo recibamos.

Fecha de entrega:

Fecha de devolución:

ESTADÍSTICA GENERAL DE LOS ALUMNOS

	Padre	Madre			
1.- Nombre					
2.- Edad					
3.- Escolaridad					
4.- Ocupación					
5.- Nacionalidad					
6.- Lugar de nacimiento					
7.- Centro de trabajo					
	Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3		
1.- Nombre					
2.- Sexo					
3.- Edad					
4.- Escolaridad					
5.- Ocupación					
6.- Nacionalidad					
7.- Lugar de nacimiento					
8.- Centro de trabajo					

	Hijo 4	Hijo 5	Hijo 6
1.- Nombre			
2.- Sexo			
3.- Edad			
4.- Escolaridad			
5.- Ocupación			
6.- Nacionalidad			
7.- Lugar de nacimiento			
8.- Centro de trabajo			
9.- Anote el domicilio y el telefono de su casa			
10.- ¿Cuántas personas viven en su casa?			
11.- Anote el nombre del (los) niño(s) que participa(n) en el programa especial.			

1.- La familia vive en:

Condominio o departamento: propio rentado
 casa: propia rentada prestada
 cuarto de azotea rentado cuarto de vecindad rentado
 otro

2.- La familia tiene:

ningún automóvil un automóvil
 dos automóviles 3 o más automóviles

3.- Estado laboral de los padres

	Padre	Madre
Amo de casa		<input type="checkbox"/>
Desempleado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoempleado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empleado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.- Ingresos familiares

	Padre	Madre
Salario mínimo al mes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre uno y dos salarios mínimos al mes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 2 y 4 salarios mínimos al mes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 5 y 9 salarios mínimos al mes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 10 salarios mínimos al mes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.- Los padres

Viven juntos []

Viven separados []

2.- La mayoría de los miembros de la familia normalmente conviven los fines de semana

Si []

No []

3.- La religión del padre es: _____

4.- La religión de la madre es _____

5.- Pasatiempos principales de:

La madre _____

El padre _____

El niño identificado _____

6.- ¿Con quien se relaciona más el niño?

1.- El niño(a) pesó al nacer: _____

2.- El niño(a) midió al nacer: _____

3.- Calificación en el AFGAR: _____

4.- Se sentó a la edad de: _____

5.- Caminó a la edad de: _____

6.- Aprendió a hablar a la edad de: _____

7.- Aprendió a leer a la edad de: _____

8.- Aprendió a escribir a la edad de: _____

9.- El promedio escolar final del niño en los grados cursados fue:

1o _____ 3o _____ 5o _____

2o _____ 4o _____ 6o _____

10.- El niño (a) asistió a escuela particular en los grados de: (en caso de)

11.- ¿A qué edad ingresó a la escuela? (puede ser desde Estancia Infantil)

1.- ¿Cuánto tiempo en promedio dedica su hijo a ver TV al día?

2.- Generalmente practica los siguientes juegos de mesa:

3.- Normalmente lee por su cuenta. Si () No ()

Interesándole los libros de _____

4.- ¿Qué ha inventado o construido? _____

5.- Tiene colecciones de _____

6.- ¿Qué otras actividades realiza su hijo por las tardes?

3.4.2.2. Selección de alumnos.

El procedimiento para llevar a cabo la selección de alumnos que formarán parte del grupo especial es el siguiente:

- a) Después de recopilar las calificaciones y calificar los instrumentos (cuestionario sociométrico Adivina Quién Es, y la escala Renzulli Hartman), se registran los datos en el formato de *Identificación Inicial*, junto con los datos de las calificaciones escolares.
- b) Se señalan las puntuaciones más altas de cada columna de acuerdo a los siguientes criterios:
 - Con marcador rojo se encierra en un círculo la puntuación más alta
 - Con marcador azul la segunda puntuación
 - Con marcador verde la tercera puntuación
 - Con marcador negro la cuarta puntuación

En caso de empate de puntuaciones en una columna, se encierran todos los empates con el color correspondiente.

El número de lugares que se marque con colores, no tiene que ser forzosamente de 4. La razón de poner como ejemplo que se marquen los 4 primeros lugares se debe a que con tal número es suficiente para seleccionar del 15 al 20% de alumnos de cualquier grupo regular de alrededor de 30 ó 40 niños.

c) Se selecciona del 15 al 20% de los alumnos que reúnen el mayor número de niveles altos.

A continuación se expone el formato de ***Identificación Inicial***.

IDENTIFICACIÓN INICIAL

OBJETIVOS:

1. Concentrar los datos del proceso de identificación encaminados a formar el grupo especial inicial
2. Registrar los puntajes necesarios para la formación del grupo especial obtenidos por los instrumentos.

No se excluye el uso de otros instrumentos o procedimientos, y en caso de modificar y o incluir algún otro, deberá especificarse en la parte posterior de dicho formato.

3. Registrar las puntuaciones del grupo regular.

INSTRUCCIONES:

El formato consta de dos grandes apartados en donde se registra lo siguiente:

DATOS GENERALES:

1. Escuela
2. Ciudad y Grupo
3. Nombre del maestro de grupo regular
4. Nombre del maestro especialista
5. Fecha
6. Ciclo escolar

DATOS ESPECÍFICOS:

En la primera sección se registra el *Número Ordinal* que corresponde a la lista de grupo comúnmente denominado "numero de lista" (No 1, nombre del alumno, sexo (S) y edad (E.D)).

En la segunda sección se anotan los *Promedios* de los meses anteriores a la aplicación de los instrumentos o las del periodo escolar inmediato anterior, esto depende de cuando se realice la identificación inicial (al principio o al final de un ciclo escolar). Se registran las áreas de Español (E), Matemáticas (M), Ciencias Naturales (CN), Ciencias Sociales (CS) y el promedio total del alumno (PT).

La tercera sección corresponde al instrumento *Adivina Quién Es*. En sus subdivisiones se anota la frecuencia de nominaciones que obtiene cada alumno en las áreas de Español (E), Matemáticas (M), Ciencias Naturales (CN), Ciencias Sociales (CS), Desempeño Académico (DA), Creatividad (C), Arte (AR) y finalmente el número de nominaciones totales que obtuvo en dicho instrumento (TOT).

En la cuarta sección se registran los puntajes de la *Escala Renzulli-Hartman* obtenidos por los alumnos nominados por el maestro de grupo regular de acuerdo a las áreas de Aprendizaje (APR), Motivación (MOT), Creatividad (CREA) y Liderazgo (LID).

En la quinta sección se anotan las *Observaciones* que el maestro especialista considere convenientes (dudas, sugerencias, propuestas) en torno a algún (os) alumno(s) de ese grupo.

En el último renglón, denominado *TOTAL*, se registra tanto la suma vertical de cada columna, como la media aritmética alcanzada, con el objeto de conocer el estado actual del grupo en cada una de ellas. En la columna que indica el sexo (S), deberá anotarse el número total de niñas y niños de ese grupo.

El análisis del formato puede realizarse tanto horizontal como verticalmente. En el primer caso se obtiene una visión general de las características de cada niño, y en el otro, se determinan las grupales para la columna en cuestión. Esta última información sirve para realizar comparaciones entre diferentes poblaciones.

3.4.2.3. Integración de Expedientes.

La determinación del ingreso de cualquier niño al grupo especial se da como resultado del análisis de la información obtenida mediante la aplicación de los diferentes instrumentos. Una vez registrada la información en el formato de Identificación Inicial, jerarquizados los datos y seleccionados los alumnos, se abre un expediente, únicamente de los niños que formarán el grupo especial. En éste se concentrarán los resultados de la Escala Renzulli-Hartman y la ficha familiar. Se debe tener presente que los expedientes pueden enriquecerse constantemente con la información pertinente que se vaya recopilando durante el ciclo escolar.

De igual manera se irán formando los expedientes de los alumnos que vayan ingresando al grupo especial a través del proceso de apertura permanente.

La secuencia recomendada para la integración de expedientes es la siguiente:

1. Incluir una hoja de datos generales del niño (Nombre, edad, grado y grupo, escuela, turno, sexo, dirección, lugar y fecha de nacimiento, etc.).
2. Anexar la escala Renzulli-Hartman ya calificada.
3. Anexar la ficha familiar.
4. Anexar información suplementaria recabada.

Consideraciones finales.

La identificación inicial:

- Se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar (los dos primeros meses) o al final del mismo (dos meses antes de terminar).
- Se lleva a cabo cuando se trata de grados o grupos nuevos.
- Paralelamente a la aplicación de instrumentos en este periodo, es necesario que el maestro especialista trabaje en el grupo regular realizando actividades de enriquecimiento Tipo I y II. Esto tiene la finalidad de enriquecer el programa y el grupo regular, conocer a los alumnos con los que trabajará e identificar a los alumnos que muestran potenciales sobresalientes.
- En el supuesto de haber niños nuevos en grupos regulares ya identificados, se lleva un seguimiento de sus calificaciones, se solicita al maestro de grupo regular su opinión respecto al desempeño de estos alumnos y, si es necesario, se le solicita que contesten la escala Renzulli-Hartman después de un breve periodo de tiempo de conocerlos (2 meses). En caso de que estos alumnos nuevos sean nominados o se autonominen, se aplicará el procedimiento de identificación de apertura permanente.
- Cada maestro especialista realiza la identificación inicial con cuatro grupos regulares que son los que atenderá.
- En el supuesto de haber llevado a cabo el proceso de identificación inicial en cuatro grupos (2 por grado) cuya distribución no fué la misma en el siguiente ciclo escolar, y los alumnos seleccionados quedaron dispersos en grupos en donde no se aplicaron los instrumentos (en caso de existir 4 ó 6 grupos por grado), el maestro especialista realiza una plática con los

maestros responsables de esos grupos con el objeto de solicitar su apoyo para trabajar únicamente con los niños ya identificados.

3.5 Proceso de Identificación de Apertura Permanente.

De acuerdo a la concepción de capacidad sobresaliente en que se sustenta este modelo, queda claro que el proceso de identificación no debe acabar en la selección definitiva de ciertos alumnos con la idea implícita de que estos niños son y serán ya para siempre los sobresalientes sino por el contrario, dicho proceso debe de ser permanente en el sentido de que debe dejar abierta constantemente la posibilidad de incluir en el grupo especial a cualquier alumno que dé muestras de habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea.

Renzulli distingue para este caso un segundo nivel de identificación que tiene por objetivo seleccionar a aquellos alumnos que no fueron integrados al inicio del programa en el grupo especial, y que tienen posibilidades de realizar actividades de nivel avanzado o Tipo III. Estos alumnos pueden provenir del grupo regular como del grupo especial. Así mismo, contempla la posibilidad de que algunos niños puedan regresar del salón especial al salón regular, sin embargo, no señala qué criterios deben considerarse para tomar una decisión de ese tipo.

En México, modificamos este segundo nivel de identificación que propone Renzulli, dando como resultado **dos aspectos** que configuran la identificación de apertura permanente. Estos dos aspectos son:

1. Pase del grupo regular al grupo especial:

Consiste en la identificación de los alumnos que no hayan sido incluidos en un inicio al grupo especial. Se realiza a través de la observación directa y, eventualmente, de la aplicación de instrumentos. Este proceso constituye el *segundo aspecto de la identificación*.

2. Pase a actividades de nivel avanzado:

Consiste en la identificación de los alumnos tanto del grupo regular como del especial que tengan posibilidades de iniciar actividades de nivel avanzado o Tipo III. Este proceso constituye el *tercer aspecto de la identificación*.

Para el segundo y tercer aspectos de la identificación es fundamental la información más actual y directa acerca de los intereses, capacidades, dedicación y creatividad del alumno. A este tipo de información Renzulli la denomina *información de acción* por referirse a la información que se encuentra actuando en el momento presente, se obtiene fundamentalmente a través de la observación sistemática de la actividad del alumno.

A continuación se presentan las principales características de la información de acción con objeto de tener una clara idea de esto.

1. La información de acción no puede recopilarse al inicio de un año escolar mediante cuestionarios, escalas estimativas, inventarios o pruebas. Si se intenta reducir la información de acción a un inventario o a una escala estimativa, automáticamente se convertirá en información estática.
2. La información de acción siempre debe tomar en cuenta los intereses de los niños. Esta característica de la información de acción es un concepto muy importante en el que se fundamenta el proceso de identificación de apertura permanente. Los intereses de los niños deben constituir un elemento para su posible ingreso al grupo especial, así como el eje alrededor del cual se realicen las actividades de nivel avanzado.
3. La información de acción es más subjetiva que la información estática y depende fuertemente de los juicios, reacciones y observaciones intuitivas del maestro especialista y regular. Este tipo de información depende casi totalmente de la sensibilidad y perspicacia del maestro en el conocimiento de sus alumnos; por tanto, los maestros que confían en sus

propios juicios y están dispuestos a actuar de acuerdo con ellos, se encontrarán en mejor posición para obtener la información de acción. Aunque las pruebas poseen un valor obvio para proporcionar información estática, existen muchos tipos de información por parte de los niños que no pueden determinarse o verificarse siempre por medio de estos instrumentos. Es precisamente este tipo de expresiones las que se busca localizar en la información de acción.

- 4. No existe una "mejor" situación en la que la información de acción pueda observarse. La información de acción se produce en una (o una combinación) de tres tipos de situaciones de aprendizaje: a) En algunos casos los niveles poco comunes de interés, entusiasmo y creatividad se manifiestan como respuesta a los temas del programa regular, b) Otro tipo de situaciones en las que se puede obtener la información de acción es durante la presentación de las actividades de enriquecimiento preparadas especialmente y cuyo propósito definido es provocar altos niveles de interés y creatividad, esto es, las actividades Tipo I y Tipo II, c) Una tercera categoría de las situaciones de aprendizaje en las que se podrían observar las respuestas poco comunes de los alumnos son las actividades extracurriculares y el medio en general. Podría surgir un interés perdurable a partir de un programa de televisión, a partir de nuevos acontecimientos de interés local o nacional, de una actividad recreativa o extracurricular, o de la interacción del alumno con una persona de su medio local.**
- 5. La observación es el recurso principal para obtener la información de acción. Los instrumentos de papel y lápiz no pueden proporcionar la información sobre intereses y conductas del alumno; sólo es posible obtenerla a partir del contacto constante con el niño y mediante la observación directa de su forma de reaccionar a las actividades tanto del programa regular como del especial y de las actividades extracurriculares. La intuición, sensibilidad y juicio subjetivo del maestro son necesarios para captar las motivaciones, las inquietudes y necesidades cognoscitivas de los niños.**

3.5.1 Criterios que deben considerarse para el pase del grupo regular al grupo especial.

Para poder identificar qué alumnos pueden pasar del grupo regular al grupo especial hay que tomar en cuenta la manifestación de intereses genuinos en alguna área o tema sin perder de vista que tan desarrollados están la habilidad arriba del promedio, el compromiso con la tarea y la creatividad en relación a estos intereses.

Estos aspectos pueden ser identificados tanto por los padres de familia como por los maestros (especialista o regular). En el caso de los maestros, estos tendrán que hacer un análisis de la participación de los alumnos tanto en el desarrollo de las actividades Tipo I y II que se realizan en el grupo regular como en las actividades que se llevan a cabo normalmente en el salón de clases. En el caso de que sean los padres quienes detecten este interés, deberán fundamentar su opinión en las observaciones que hayan hecho del desempeño del niño en el hogar.

Los criterios que hay que considerar para que un alumno pase del grupo regular al grupo especial son los siguientes:

- El alumno debe mostrar un interés general por algún área o tema no importando que éste se encuentre en una fase receptiva y aún no esté orientado hacia la realización de un proyecto o trabajo creativo-productivo. Entendemos por fase receptiva de un interés del niño cuando éste se dedica a acumular información sobre un tópico que llama su atención pero no pretende realizar ninguna transformación o utilización de dicha información. Esto es, que aún sea un consumidor de conocimiento y no un productor del mismo. Por otro lado, consideramos un interés orientado productivamente cuando el niño tiene como objetivo generar un trabajo que derive en resultados creativo-productivos. Lo anterior indica que en este caso el interés va a ser activo, orientado hacia un tema específico y con miras a desarrollar un trabajo sobre el mismo por un periodo de tiempo determinado.
- Debe existir evidencia de que el niño dedica tiempo para apropiarse de los conocimientos relacionados con el área o tema de interés.

- Que haya cupo en el salón especial, es decir, que no se rebase el porcentaje que constituye el tamaño del grupo especial (15-20 %).

Para que el maestro ya sea especialista o de grupo regular detecte tanto las manifestaciones de interés del niño como los indicios de habilidad arriba del promedio, compromiso con la tarea y creatividad en relación a dicho interés, se sugiere utilizar la **Guía de preguntas para recabar la información sobre intereses que se hayan desarrollado a partir de las actividades Tipo I y II** y la **Guía de indicadores sobre el desempeño del alumno**.

La primera consiste en una serie de preguntas dirigidas a los niños que deberán ser planteadas por el maestro de grupo regular o el maestro especialista al término de cada actividad Tipo I o II. Es importante señalar que las preguntas que se plantean son solamente sugerencias, el maestro deberá emplear las que le parezcan más adecuadas de acuerdo al tema, características de las actividades realizadas, inquietudes de los alumnos, etc.

A) GUÍA DE PREGUNTAS

- ¿Cuáles son las cosas que más les han gustado o parecido interesantes en esta actividad?
- De todas las actividades tipo I y II que hemos realizado hasta ahora, ¿a quiénes de ustedes les parece que la de hoy ha sido la más interesante y por qué?
- ¿En el transcurso de la actividad de hoy, les surgieron preguntas que quisieran que les fueran contestadas más ampliamente?
- ¿A alguno de ustedes le gustaría consultar a un especialista del tema de hoy para continuar realizando actividades relacionadas con el mismo?
- ¿Dónde podríamos obtener más información sobre este tema? ¿Hay algún lugar que podamos visitar o alguien a quien podamos acudir para saber más del tema?

La **Guía de indicadores sobre el desempeño del alumno** consiste en un conjunto de características o conductas que constituyen indicadores significativos para considerar al alumno como candidato para ingresar al grupo especial. Esta puede ser empleada tanto por el

maestro de grupo regular como por el maestro especialista durante el desarrollo de las distintas actividades.

B) GUÍA DE INDICADORES

- Voluntariamente solicita reelaborar una historia o hacer un trabajo adicional sobre algún proyecto, aún cuando el maestro ya haya aceptado la historia o el proyecto elaborado por el alumno como algo terminado.
- Va más allá de lo que se le pide cuando se trata de realizar una tarea que representa para él una posibilidad de expresión creativa. Por ejemplo, hay alumnos a los que se les pide que escriban una historia, que hagan un collage, etc., y lo hacen tan bien que su trabajo destaca debido a su calidad.
- Cuando se le da la oportunidad de escribir siempre elige el mismo tema o asunto.
- Siempre hace preguntas sobre el mismo tema, ya sea que pertenezca al programa regular o refiera a un tema extracurricular.
- Siempre habla del mismo tema y en ocasiones llega a aburrir a la gente por tener un determinado interés, posatiempo, colección o algún tipo de actividad recreativa.
- Es etiquetado por los otros niños, no siempre de manera elogiosa, por tener un determinado interés.
- Tiene mayor interés en sus actividades extracurriculares que en las del programa regular.
- Pasa gran cantidad de tiempo trabajando en ciertos proyectos porque disfruta de su trabajo y quiere perfeccionarlo.
- Es consultado por sus compañeros porque estos lo consideran un "experto" en cierto tema.
- Toma la iniciativa para hacer algo como un periódico escolar, un excursión, etc.
- Pide ayuda al maestro para conseguir cierto tipo de libros a los que no tiene acceso.
- Siente urgencia por comenzar a escribir o trabajar sobre un tema.
- Busca a su maestro o a algún otro para consultarle sobre temas que le interesan especialmente.
- Voluntariamente lleva cosas a clase, como periódicos o artículos de revistas, especialmente si se refieren a un tema especial, por ejemplo sobre computación, máquinas, deportes, etc.
- Continúa trabajando en una actividad aún cuando se siente frustrado o decepcionado a causa del escaso progreso que ha tenido en él, o porque no encuentra soluciones rápidas a los problemas que se le presentan.

3.5.2 Procedimiento.

1. Nominación de los maestros (regular o especialista).

Durante las actividades Tipo I y II el maestro especialista puede apoyarse para realizar observaciones de los niños en la *Guía de preguntas para recabar información sobre intereses que se hayan desarrollado a partir de las actividades Tipo I y II* y también de la *Guía de indicadores sobre el desempeño del alumno*. Cuando el maestro de grupo regular o el maestro especialista hayan observado a algún alumno que manifieste posibilidades de entrar al grupo especial de acuerdo a los criterios establecidos, deberá seguir los pasos que se mencionan a continuación y anotar la información que vaya obteniendo en el formato *Identificación de apertura permanente (IAP)*, independientemente de cuál sea la decisión final.

El primer paso consiste en que el maestro de grupo regular comunique al maestro especialista ya sea verbalmente o a través de una carta que podrá meter en un buzón que estará colocado en el salón especial, que identificó a un alumno que tiene posibilidades de entrar al grupo.

El segundo paso consiste en que cuando el maestro especialista reciba el mensaje del maestro de grupo regular o si fue él mismo quien identificó al alumno, deberá ponerse en contacto inmediatamente con el primero con el objeto de realizar una entrevista siempre y cuando existan las condiciones para incluir al alumno en el grupo especial. Se sugiere que esta entrevista se centre en los siguientes puntos: interés, habilidad arriba del promedio, compromiso con la tarea y creatividad. Se propone la siguiente *Guía de entrevista de Apertura Permanente (GEAP)*.

A) GUÍA DE ENTREVISTA

I. Intereses

- ¿Qué indicios tiene Ud. de que el alumno está interesado por ese tema?
- ¿Cuánto tiempo lleva el alumno interesado en los temas y actividades relacionadas con el área en cuestión?

- ¿Qué es lo que le ha llamado la atención o interesado al alumno de las actividades que se han realizado con respecto a determinada área y por qué?
- ¿Conoce el alumno algunos otros niños o adultos que estén interesados en este tema?
- ¿Qué trabajos o productos del alumno constituyen evidencias de interés en el área en cuestión?

II. Habilidad Arriba del Promedio

- ¿Cuál es el rendimiento académico del niño en el área de interés?
- ¿Qué tanta facilidad tiene el alumno para adquirir o asimilar los contenidos relacionados con el área en cuestión?
- ¿Qué tanto el alumno ha investigado o leído sobre temas relacionados con el área de interés?
- ¿Qué fuentes ha consultado para saber más acerca de este tema?
- ¿Qué tantos conocimientos posee el alumno sobre el área de interés?
- ¿Como piensa iniciar su proyecto?

III. Creatividad

- ¿Qué tanto plantea ideas o proyectos que pueden ser considerados como indicios de desempeño creativo?
- ¿Cómo surgieron sus ideas y que le gustaría hacer o ha hecho con ellas?
- ¿Qué productos ha realizado que puedan considerarse originales?
- ¿El maestro de grupo regular considera que la idea del proyecto del alumno es original? ¿Por qué?
- ¿Tiene el alumno algunas ideas para realizar su proyecto de una manera original, o sea distinta de las que ya conoce?

IV. Compromiso con la Tarea.

- ¿Qué tanto tiempo y energía dedica el alumno para concentrarse en una tarea relacionada con el área de interés?
- ¿Qué tan dispuesto estaría el alumno a dedicar tiempo y energía al trabajo con una determinada área en el salón especial?
- ¿Qué tanto estaría dispuesto el alumno a no descuidar su trabajo en el salón regular para no bajar sus calificaciones escolares?
- ¿Cuánto tiempo piensa el alumno que le llevará realizar su proyecto y como piensa distribuirlo?

- En el caso de que el alumno necesitara ayuda, ¿ha pensado en cómo la conseguiría, cuántos y quiénes serían, etc.?

El tercer paso a seguir dentro de este procedimiento es realizar una entrevista con el alumno que se hará solo en el caso de que como resultado de la entrevista anterior se considere que éste es un buen prospecto para el grupo especial. Sugerimos que en dicha entrevista se utilice la misma **GEAP**.

El cuarto paso consiste en determinar con base en toda la información recabada si el alumno pasa o no al grupo especial. Es necesario anotar la información recabada en el formato de **Identificación de Apertura Permanente (IAP)**, que a continuación se presenta, independientemente del ingreso o no del alumno nominado.

Este es un formato por alumno y, además de registrar la información obtenida de la entrevista, puede anexarse la que se ha observado a lo largo del ciclo escolar, particularmente durante la aplicación de actividades Tipo I y Tipo II, así como la aclaración de la existencia de algún producto creativo realizado por el alumno en cuestión.

IDENTIFICACIÓN DE APERTURA PERMANENTE

- I. Facilitar al maestro especialista el control y seguimiento de los procedimientos de operación involucrados en el proceso de identificación de apertura permanente

La *apertura permanente* inicia en el momento en que un alumno se autoselecciona o es nominado por alguien independientemente de la decisión final que se tome con respecto a si pasa o no a formar parte del grupo especial o a realizar actividades de nivel avanzado o Tipo III.

II. INSTRUCCIONES

El formato consta de cinco apartados y se registra lo siguiente:

1. Escuela
2. Nombre del maestro de grupo regular
3. Nombre del maestro especialista
4. Grado y grupo
5. Ciclo escolar

III. DATOS ESPECÍFICOS DEL ALUMNO NOMINADO O AUTONOMINADO

1. Nombre completo.
2. Persona que nominó al alumno (maestro de grupo regular, maestro especialista, padres, compañeros de grupo, autoseleccionado)
3. Vía por la cual se nominó al alumno (verbal o a través del buzón)
4. De donde se nominó y hacia donde se propuso:
Del grupo regular al grupo especial (GR-ESP)
Del grupo regular o especial a actividades de nivel avanzado Tipo II clase ² o Tipo III (GR o ESP- I- III)

IV. OBSERVACIONES

1. Área de interés que el maestro ha identificado en el alumno.
2. Área en la que el maestro ha observado que el alumno posee habilidades arriba del promedio.
3. Indicios de creatividad y/o compromiso con la tarea en determinada área.

V. OBSERVACIONES DE LA DECISIÓN FINALIZADA CON EL ALUMNO

Se registra de igual manera que el apartado anterior, con la salvedad de que se realiza a partir de la información obtenida por el alumno.

VI. OBSERVACIONES DE LA DECISIÓN FINALIZADA CON EL ALUMNO

1. Promedio de las calificaciones del último periodo escolar en las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales así como el promedio general.
2. Interés o proyecto que el alumno ha decidido desarrollar, ya sea en el grupo especial o en actividades de nivel avanzado o Tipo III.
3. La decisión final en cuanto al ingreso o no del alumno al grupo especial o a actividades de nivel avanzado o Tipo III.
4. Fecha de la decisión.
5. Observaciones que el maestro especialista considere importantes (dudas, sugerencias, propuestas, etc.) en torno al alumno nominado.

IDENTIFICACIÓN DE APERTURA PERMANENTE

Escuela:

Grado/Grupo:

Maestro de grupo regular:

Maestro especialista:

Ciclo escolar:

ALUMNO:

NOMINADO POR:

Fecha:

VIA:

Verbal

Buzón

DE: HACIA:

GR-ESP

GRº ESP.-T.III

ENTREVISTA AL MAESTRO DE GRUPO REGULAR

Área de Interés:

Habilidad Arriba del Promedio:

Compromiso con la Tarea:

ENTREVISTA AL ALUMNO

Área de Interés:

Habilidad Arriba del Promedio:

Creatividad:

Compromiso con la Tarea:

CALIF. ÚLTIMO PERÍODO O GRADO ESCOLAR	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Promedio General
---------------------------------------	---------	-------------	--------------------	-------------------	------------------

INTERÉS O PROYECTO:

DECISIÓN FINAL:

Fecha:

OBSERVACIONES:

El quinto paso se da siempre y cuando se decida incluir al alumno en el grupo especial, en cuyo caso se abre un expediente y se anotan con detalle los argumentos que justifiquen la inclusión del niño al grupo. Si bien en el estudio de caso la información de acción es la que tiene más peso, no se excluye la posibilidad de utilizar instrumentos que nos proporcionen información estática siempre y cuando el maestro especialista tenga la posibilidad de hacerlo y lo considere necesario.

2. Nominación de los padres.

En el caso de ser algún padre quien nomine a su hijo para ingresar al grupo especial, se hará una entrevista con él. Si la información obtenida de dicha entrevista resulta significativa para considerar al niño como un buen candidato para el grupo especial, deberán seguirse los mismos pasos señalados anteriormente, es decir, realizar una entrevista con el maestro de grupo regular, con el alumno, registrar la información en el formato IAP y, si es necesario, abrir un expediente.

En caso de que el maestro especialista decida no incluir al alumno en el grupo especial, deberá comunicarlo a los padres explicándoles el motivo de tal decisión.

3. Autonomiaciones.

Es importante también considerar el caso de aquellos alumnos que voluntariamente manifiestan su deseo de ingresar al grupo especial. El maestro especialista deberá entrevistarse con ellos y si de ahí obtiene información suficientemente significativa, se entrevistará con el maestro de grupo regular con el objeto de recabar más información y así contar con más elementos para decidir si el niño puede o no ingresar al grupo especial.

Además, al igual que en los otros casos, podrá recurrir si lo desea, a la aplicación de instrumentos que arrojan información estática.

Cabe aclarar que en este caso como en los anteriores cada situación deberá ser estudiada cuidadosamente por lo que el hecho de que el niño se autonomine no constituye un criterio automático para incluirlo en el grupo especial.

4. Regreso al salón regular.

Dentro este modelo también se puede presentar el caso de alumnos que salen del grupo especial para regresar al salón regular. Esta situación puede presentarse por diversos motivos: a) el alumno presenta un serio retraso en el desempeño de su trabajo en el salón regular, que puede manifestarse en el hecho de que no entregue sus trabajos a tiempo, baje sus calificaciones, etc. b) El maestro de grupo regular y los padres presionan insistentemente al maestro especialista manifestándole que el niño se está retrasando seriamente en su trabajo escolar, aún cuando esto no sea cierto. c) el alumno manifiesta abiertamente un serio desinterés ya sea que lo diga directamente al maestro especialista o regular o que lo exprese a través de su actitud, d) el alumno presenta serias dificultades para realizar las actividades que se llevan a cabo en el grupo especial, es decir que a lo largo de éstas no ha mostrado indicios significativos de habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea, e) el alumno que ha terminado un proyecto Tipo III y ya no muestra ningún interés por seguir trabajando en el grupo especial puede volver al salón regular.

En los casos a, b y d el maestro especialista deberá hablar con el alumno y explicarle los motivos por los cuales ya no puede continuar en el grupo especial y posteriormente dar aviso al maestro de grupo regular de dicha decisión. En los casos c y e el maestro especialista deberá platicar con el alumno para conocer cuáles son las causas por las que no quiere continuar participando en el grupo especial, con el objeto de ver si puede generar algunas estrategias para recuperar el interés del niño y que éste no salga del grupo. Cuando el alumno regresa al salón regular, se registra el motivo en la lista de asistencia del grupo especial, misma que se presenta a continuación.

REGISTRO DE ASISTENCIA Y CALIFICACIONES

OBJETIVOS

1. Llevar un registro preciso de quienes asisten al grupo especial, cuándo y por cuánto tiempo.
2. Verificar el rendimiento académico de los alumnos de los grupos especiales.
3. Conocer las causas por las que los alumnos deciden no participar más en el grupo especial.

INSTRUCCIONES

El formato consta de dos grandes apartados en donde se registra lo siguiente:

DATOS GENERALES

1. Escuela
2. Grado/grupo
3. Nombre del maestro especialista
4. Mes
5. Ciclo escolar

DATOS ESPECÍFICOS DE CADA ALUMNO (distribuidos en 4 columnas)

1. En la primera columna se registra el número ordinal que corresponde a cada alumno progresivamente.
2. En la segunda columna se escribe el nombre completo de cada alumno.
3. En la tercera columna se anota el grupo escolar al que pertenece cada alumno.
4. En la cuarta columna se registran las fechas en las que se tiene sesión en el grupo especial. Debajo de cada fecha y para cada alumno se anota un punto en caso de asistencia a la sesión, y una diagonal en caso de ausencia.
5. En la quinta columna se anota el promedio mensual de las áreas de Español (E.S.P.), Matemáticas (M.A.F.), Ciencias Naturales (C.N.), Ciencias Sociales (C.S.) y el promedio de estas (P.R.O.).
6. En la sexta columna se anota el total de asistencias que tuvo cada alumno en el grupo especial en ese mes.
7. En la séptima columna se anota, en caso de que un alumno haya dejado de asistir temporal o permanentemente al grupo especial, el (los) número(s) al que corresponde la causa principal:

1. Decisión del alumno
2. Decisión del maestro especialista
3. Presión de los padres

3.5.3 Criterios que deben considerarse para el pase a actividades de nivel avanzado.

Para determinar qué alumnos del grupo regular y del grupo especial pueden iniciar actividades con miras a desarrollar un proyecto Tipo III, el maestro debe analizar si el alumno muestra un interés que esté orientado productivamente.

Es importante señalar que aún cuando haya alumnos que puedan pasar directamente a realizar actividades Tipo III, en la mayoría de los casos esto no ocurre así pues gran parte de los niños pueden tener un interés definido y sin embargo, necesitar algún tipo de entrenamiento en actividades Tipo II que les permita llevar a cabo su proyecto.

Una consideración que debe plantearse en relación a la decisión de si un alumno puede iniciar actividades Tipo III, es que no se le debe impulsar a realizarla por el sólo hecho de que muestre interés en algún tema, sino que hay que determinar si éste es en efecto un interés real que considera todo lo que implica y exige el trabajar con profundidad en dicho tema o problema. Hay que tener siempre en mente que el papel del maestro especialista es doble: ayudar a los alumnos tanto a identificar áreas de interés como a explorar las posibles maneras en que dichos intereses podrían plasmarse en trabajos o acciones creativo-productivas.

La decisión de si un niño puede pasar a desarrollar actividades de nivel avanzado debe basarse en:

- Si el alumno tiene una idea específica de qué hacer.
- Si conoce el tema con profundidad.
- Si sabe qué procedimientos va a utilizar para lograr su producto.
- Si ha contemplado el tiempo y esfuerzo que supone su trabajo.
- Si ha determinado los públicos a quién está dirigido.

3.5.4 Procedimiento.

Cuando el maestro de grupo regular o el maestro especialista hayan observado a algún alumno que manifieste interés en un tema particular, y consideren que puede iniciar actividades de nivel avanzado o Tipo III, los pasos a seguir son los siguientes:

El primer paso consiste en que el maestro de grupo regular manifieste al maestro especialista, ya sea verbalmente o a través de una carta que podrá meter en el buzón que estará colocado en el salón especial, que identificó a un alumno que puede pasar a realizar una actividad de nivel avanzado o Tipo III.

El segundo paso consiste en que cuando el maestro especialista recibe el mensaje del maestro de grupo regular o si fue el mismo quien identificó al alumno, deberá ponerse en contacto inmediatamente con el primero con el objeto de realizar una entrevista, siempre y cuando existan las condiciones en cuanto a espacio y tiempo para apoyar al alumno en la realización de su proyecto.

Se sugiere que esta entrevista se centre en los mismos puntos que el aspecto anterior y se aplique la GEAP.

El tercer paso a seguir dentro de este procedimiento es realizar una entrevista con el alumno, misma que puede basarse en la GEAP. Algunas cuestiones importantes deben tratarse cuando se realice esta entrevista; el maestro especialista debe tratar de determinar que interés existe en el alumno para continuar en el futuro el trabajo con determinados temas, determinar si el alumno persigue o no un verdadero interés, si existe el deseo por parte del alumno de realizar y finalizar su trabajo, qué procedimientos piensa emplear, si ha pensado o no acerca del compromiso que requerirá para poder realizar su proyecto, etc. En algunos casos el alumno puede incluso cambiar de opinión en lo que se refiere a llevar a cabo un determinado proyecto debido a la cantidad de tiempo y trabajo que éste puede implicar.

Una cuestión importante que deberá recordarse durante esta entrevista es que el maestro especialista deberá valorar el proyecto que propone el alumno en función del grado escolar al que éste pertenece.

El cuarto paso consiste en registrar la información obtenida de las entrevistas en el formato de Identificación de Apertura Permanente (IAP).

El siguiente y último paso en este procedimiento consiste en la evaluación que el maestro especialista deberá realizar del caso, para ello tendrá que registrar tanto la información obtenida en la entrevista con el maestro de grupo regular como con el alumno en la forma de *Evaluación de la Entrevista para la Realización de Actividades de Nivel Avanzado* y valorar ya sea si el alumno está en condiciones de llevar a cabo un proyecto de esta naturaleza, o si requiere de un entrenamiento específico (actividades Tipo II) para llevarlo a cabo más adelante. Esta forma de evaluación se expone a continuación.

A) EVALUACIÓN DE LA ENTREVISTA

Nombre del alumno: _____ Grupo: _____

Nombre del maestro especialista: _____

Nombre del maestro de grupo regular: _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES

Con base en la información y respuestas proporcionadas en la realización de las diversas entrevistas ¿cómo podría usted evaluar qué tan preparado está el alumno para iniciar y finalizar un proyecto de investigación independiente? Utilizando una escala del 1 al 5, responda por favor las siguientes preguntas.

A. INTERÉS

1. ¿Hasta qué punto la idea del proyecto proviene directamente de los intereses personales del niño, y no es producto de la presión del maestro o de los padres?

5
En gran
medida

4

3

2

1
En muy escasa
medida

2. ¿Cuánto tiempo lleva el alumno interesado en el tema?

5	4	3	2	1
Mucho tiempo				Muy poco tiempo

3. ¿Cuál es la actitud del alumno respecto al proyecto en cuestión?

5	4	3	2	1
Está ansioso por realizarlo				No muestra mucho interés

4. ¿Qué tan probable es que éste sea un interés caprichoso que podría durar poco?

5	4	3	2	1
Poco probable				Muy probable

5. ¿Qué tanto ha investigado y leído el niño sobre el tema?

5	4	3	2	1
Mucho				Muy poco

B. HABILIDAD ARRIBA DEL PROMEDIO

1. ¿Cuál es el nivel actual de conocimientos que posee el niño sobre el tema?

5	4	3	2	1
Avanzado				Básico

2. ¿Qué tan amplio o general es el tema propuesto para la investigación?

5	4	3	2	1
Está bien definido				Es muy poco específico

3. ¿Qué tan bien planteado está el problema a investigar?

5	4	3	2	1
Bien (con- ciso, claro)				Mal (sin es- tructura)

C. CREATIVIDAD

1. ¿Qué tan original es el proyecto a investigar?

5	4	3	2	1
Es único				Es poco origi- nal

2. ¿En qué medida espera el alumno cambiar, mejorar o hacer una contribución creativa al tema que está investigando?

5	4	3	2	1
En gran				Minimamente
				medida

3. ¿Qué tan elaborado es el plan del proyecto?

5	4	3	2	1
Es detallado				Es incompleto

D. COMPROMISO CON LA TAREA

1. ¿Cuál es la disposición del alumno acerca del tiempo y la energía que este proyecto exige?

5	4	3	2	1
Buena				Mala

2. ¿Es capaz el alumno de concentrarse en un proyecto por un periodo prolongado de tiempo?

5	4	3	2	1
Es capaz				Es incapaz

3. ¿Qué tantas otras actividades realiza el niño que en un momento dado pudieran restarle tiempo y energía necesarios para realizar su proyecto?

5	4	3	2	1
Muchas				Pocas

E. METODOLOGÍA

1. Describa qué tantos recursos o materiales de referencia planea el alumno utilizar.

5	4	3	2	1
Muchas				Pocas

2. ¿Qué tantos deseos tiene el niño de hacer averiguaciones sobre el tema, tomar notas, entrevistar a gente especializado, etc.?

5	4	3	2	1
Entusiasta				Poco interés

Por último es importante mencionar que si el maestro especialista después de analizar el caso, decide que el alumno no está en condiciones de pasar a actividades de nivel avanzado, deberá comunicarlo al maestro de grupo regular en caso de que éste último haya sido quien

propuso al alumno, explicándole los motivos de tal decisión de manera que no sienta que el hecho de que no haya sido aceptado constituye un error.

Asimismo el maestro deberá abrir un expediente del alumno (cuando éste proviene del grupo regular) y agregar la información que considere conveniente para justificar la decisión de su pase a actividades de nivel avanzado. Cuando el alumno ya forma parte del grupo especial y pasa a realizar este tipo de actividades, la información se integra en su expediente.

CAPÍTULO 4

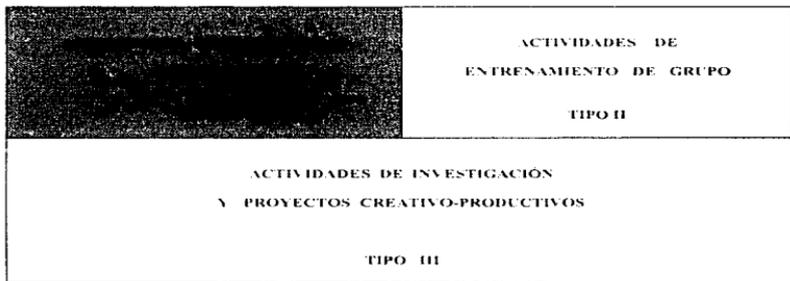
ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN

4.1 Actividades Exploratorias Generales Tipo I

Las *Actividades Exploratorias Generales Tipo I* consisten en "acciones y experiencias diseñadas para poner al estudiante en contacto con el tipo de temas o áreas de estudio en las cuales puede tener un profundo interés" (Renzulli, 1985).

En el Modelo Triadico de Enriquecimiento escolar las actividades Tipo I ocupan un cuarto del tiempo total destinado a este programa. El siguiente esquema muestra esta aseveración:

MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO



Estas actividades normalmente son poco estructuradas pero con objetivos claramente definidos.

Pueden o no estar relacionadas en su contenido con el programa regular. Es siempre una buena opción que se planeen y realicen coordinadamente entre el maestro especialista y el maestro de grupo regular. En estos casos, con frecuencia las actividades comprenden contenidos del

programa regular, sin embargo, el interés del grupo puede ir más allá y por lo tanto requerir de nuevas y diferentes experiencias de enriquecimiento.

El hecho de desarrollar una amplia variedad de actividades que no se contemplan comúnmente en el programa regular constituye un aspecto sumamente importante, ya que por un lado, proporcionan al alumno mayores oportunidades de seleccionar un tema y explorarlo profundamente, y por otro, permiten establecer relaciones con otros miembros de la comunidad escolar (maestros de grupo regular, director, padres de familia, etc.), involucrarlos en el programa como personal de apoyo y considerarlos como posibles recursos.

Existen dos cuestiones importantes que no hay que dejar de lado. La primera, es que las actividades Tipo I constituyen un proceso constante y cíclico. Esto es, cuando el alumno se involucra en uno o más proyectos, debe tener constantemente oportunidades para ampliar su experiencia y desarrollar nuevos intereses. Quizá desee profundizarlos en otro momento o simplemente disfrutar del contacto con un tema, autor o idea nueva. Es necesario tener en mente que el contacto y la oportunidad de explorar son en sí mismos objetivos de estas actividades, y estas oportunidades deben, por lo tanto, estar siempre disponibles.

La segunda se refiere a la posible expectativa del maestro especialista de esperar que todos los alumnos se interesen por todas las áreas de cualquier experiencia exploratoria. Difícilmente todos los alumnos, inclusive uno sólo, se muestra al inicio suficientemente interesado por un tema para desarrollarlo a futuro. De hecho, es importante tener en mente que "el interés prolongado en un tema particular es la excepción y no la regla" (Renzulli, 1978). Por esta razón, debe proporcionarse una variedad de experiencias exploratorias alternativas.

Para la realización de estas actividades es necesario considerar tres principios rectores. El primero consiste en hacer conscientes a los alumnos que el propósito de las actividades Tipo I es que lleguen a proponer un área o tema que les interese. Conviene señalar que el tiempo requerido para que cada alumno decida sobre un tema es variable, en algunos casos los alumnos tienen una idea, desde un principio, del área o tema que les gustaría desarrollar, en

otros, en cambio, es necesario alentarlos y ayudarlos a definir o ampliar sus intereses, explorando temas con los que no ha tenido ningún acercamiento.

No es conveniente presionar a los alumnos a elegir alguno de éstos o decidir sobre algún proyecto ya que esto puede traer como resultado que la elección de los alumnos sea artificial y no corresponda a un interés real.

El segundo principio se refiere a las estrategias empleadas que permitan a los alumnos involucrarse con una amplia variedad de temas o áreas de estudio. En este sentido se plantea que deben ser lo más apegado a la solución real de problemas en cada campo. No se trata nada más de recopilar hechos o datos de información importante, sino también que dichas estrategias sirvan para desarrollar un interés intenso. Por lo tanto, se propone que estas actividades se realicen, de preferencia, en su escenario natural. Las visitas y viajes a lugares donde personas trabajan activamente en la solución de problemas y la búsqueda de conocimientos, constituye una estrategia efectiva, por ejemplo, centros especializados de producción, ciencia y tecnología, arte, etc. Estas experiencias pueden intensificarse proporcionándoles a los alumnos la posibilidad de observar a las personas en el trabajo, interactuar con ellas e inclusive, participar en algunas de sus actividades.

También son importantes las visitas a centros que tienen la capacidad de atender grandes poblaciones escolares con actividades dirigidas y organizadas, como museos, planetarios, zoológico, bibliotecas, etc., ya que les brindan otras posibilidades de contacto como curiosar, participar en discusiones informales, etc, lo cual puede traer resultados favorables.

Otra estrategia para realizar estas actividades, consiste en invitar a personas destacadas en el mundo profesional para que platicquen sobre su trabajo. La misma lógica empleada en las visitas debe operar aquí. Las personas invitadas deben seleccionarse cuidadosamente intentando contar con individuos que estén activamente involucrados en el arte o en contribuir al avance del conocimiento en sus áreas respectivas, por ejemplo, historiadores, biólogos, poetas, bailarines, arquitectos, fotógrafos, etc., muy atraídos por su profesión y que sientan que

están reconstruyendo creativamente los campos en que trabajan o a los cuales dedican algo de su tiempo de esparcimiento.

El tercer principio se refiere a que las actividades Tipo I pueden orientar la planeación y ejecución de las actividades Tipo II. Debe existir un motivo para decidir sobre los materiales y procedimientos que se emplearan en las actividades Tipo II, para lo cual es indispensable que el maestro especialista sea un observador sensible a las actividades espontaneas de sus alumnos y a los intereses manifestados por éstos.

Cabe señalar que el responsable de la planeación y organización de estas actividades es el maestro especialista, lo que no significa que no trabaje en coordinación con el personal docente general de la escuela.

En México, este tipo de actividades se desarrollaron a lo largo de cada ciclo escolar con una frecuencia de una a dos veces al mes para cada grupo regular de los grados en que operaba el programa.

4.1.1 Objetivos

Los objetivos que persiguen las actividades Tipo I son los siguientes:

1. **Proporcionar experiencias que enriquezcan los conocimientos del alumno y los extiendan más allá de las posibilidades que la escuela ofrece; es decir, ampliar y enriquecer el curriculum regular.**
2. **Ofrecer al alumno información que despierte su interés por áreas o temas con los que pueda desarrollar a futuro trabajos creativo productivos ya sea en forma individual o en pequeños grupos.**
3. **Obtener información específica que permita al maestro especialista decidir sobre los demás tipos de actividades que deberá realizar para determinados alumnos.**

4. **Crear condiciones en las que los alumnos puedan manifestar conductas sobresalientes y en las que el maestro especialista identifique las áreas de interés de los alumnos.**

4.1.2 Planeación

Las actividades Tipo I pueden planearse desde el inicio de cada periodo escolar considerando que se pueden incluir nuevos temas conforme diversas necesidades se presentan durante el año.

Es responsabilidad del maestro especialista llevarla a cabo, sin embargo, tiene la opción de invitar a otros miembros del personal de la escuela para hacer sugerencias de acuerdo con sus propias experiencias y su especialización en la materia y para conseguir recursos de apoyo dentro del sector escolar.

La planeación debe orientarse al logro de los objetivos para lo cual es indispensable realizar previamente las siguientes acciones:

- A) Revisar los programas de estudio de los grados en que opera el programa con la finalidad de seleccionar temas. Una consideración de importancia es que dichos temas pueden significar una extensión del programa regular.

Otra estrategia para elaborar una lista de temas que podrían ser el eje de estas actividades consiste en preguntarle a los alumnos qué área o tema les gustaría conocer o sobre qué les gustaría saber más, puede ocurrir en este caso, que el interés del grupo vaya más allá del contenido regular y por lo tanto requerir de nuevas y diferentes experiencias de enriquecimiento.

- B) Una vez identificados los temas es necesario considerar la forma en que éstos se presentarán a los alumnos. En este sentido, el maestro especialista debe adquirir en la comunidad escolar o en otras instituciones apoyos didácticos tales como películas, audiovisuales, filmas, fotografías, etc., que permitan que la experiencia exploratoria sea dinámica y novedosa y por consiguiente favorezca la manifestación de un interés.

C) Buscar contactos y relaciones con personas e instituciones que pueden servir de apoyo para la ejecución de las actividades, por ejemplo en universidades, museos, delegaciones, galerías de arte, planetario, centros educativos, de ciencias, etc. Con frecuencia tales organizaciones poseen programas con itinerario regular y promueven también eventos periódicos que pueden servir como fuentes valiosas.

También fábricas y otras instancias tanto privadas como públicas constituyen excelentes oportunidades para realizar visitas de campo e inclusive fuentes donde encontrar asesores para los alumnos que desarrollan un interés muy especializado en algunas de las actividades que se realizan dentro de dichos centros.

Asimismo, se deben localizar recursos en la comunidad escolar como directores, maestros regulares, personal administrativo, padres de familia, alumnos, etc.

La comunidad social también puede ser una importante fuente de recursos. A tal efecto se puede acudir a fábricas, mercados, bibliotecas, otras escuelas, etc.

Cabe señalar que para llevar a cabo esta acción es necesario dar a conocer el programa y/o indicar a las personas que colaborarán, en qué consiste el apoyo, los objetivos de la actividad, el contenido específico que interesa enriquecer y el nivel académico de los alumnos que participarán.

D) Elaborar un directorio de recursos como resultado de dicha búsqueda. Conforme se identifican los recursos disponibles en la comunidad y en otras instancias, es importante que la información se registre y organice de acuerdo a las fuentes y a los individuos, de manera que sea accesible y facilite el trabajo del maestro especialista.

Para su elaboración se requiere de fichas en donde se señale la información básica; estos datos son: nombre del recurso (fuente o individuo), domicilio, código postal, teléfono, servicios que ofrece, horarios y fechas disponibles y por último observaciones o condiciones del servicio

Las fichas se ordenan alfabéticamente y se colocan en una carpeta que permita incorporar nuevas fichas periódicamente.

En la realización de las actividades Tipo I se consideran claves tres momentos: La *actividad introductoria, principal y derivada*.

Para el primero se sugiere llevar a cabo una introducción sencilla del tema con el objeto de sensibilizar a los alumnos y darles a conocer los objetivos que se pretenden lograr.

Para el segundo, es necesario que el maestro especialista observe si los alumnos exhiben alguna manifestación de interés como participar activamente preguntando o enriqueciendo el tema, solicitando se profundice más, etc.

El tercero permite conocer el impacto que cada experiencia exploratoria tiene sobre los alumnos así como identificar productos concretos generados por el interés.

Como puede observarse, las *actividades derivadas* constituyen el punto de enlace de las actividades Tipo I con las Tipo II y Tipo III, pues a través de ellas el maestro especialista identifica intereses manifestados por los alumnos, lo orientan sobre las habilidades y procesos cognoscitivos que habrá que desarrollar en cada uno de los alumnos (actividades Tipo II) para que realicen un proyecto personal o en pequeños grupos (actividades Tipo III).

4.1.3 Diseño de actividades

Para el diseño de las actividades Tipo I el maestro especialista debe considerar los siguientes criterios básicos que le servirán de guía para el desarrollo de las mismas.

ACTIVIDADES EXPLORATORIAS GENERALES TIPO I

1. Facilitar al maestro especialista la planeación y registro de las actividades Tipo I.
2. Facilitar al maestro especialista la evaluación de las actividades Tipo I.
3. Llevar un control de las actividades realizadas por ciclo escolar.

INSTRUCCIONES

El formato consta de cinco apartados en donde se registra lo siguiente:

DATOS GENERALES

1. Escuela
2. Grado y grupo
3. Nombre del maestro de grupo regular
4. Nombre del maestro especialista
5. Fecha
6. Ciclo escolar

DESCRIPCIÓN

1. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** Se anota el nombre del lugar de visita o evento que tendrá lugar.
2. **ÁREA:** Se señala el área de conocimiento a la que corresponde el tema de la actividad.
3. **OBJETIVO GENERAL Y PARTICULAR:** Se menciona lo que se pretende lograr con los alumnos a través de la aplicación de la actividad.
4. **TEMA:** Se señala el contenido específico que se tratará.

DESARROLLO

1. **ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:** Se anotan aquellas acciones que previas a la actividad principal, realizará el maestro especialista para introducir a los alumnos en el contenido de la actividad.
2. **ACTIVIDAD PRINCIPAL:** Se detalla la forma en que el tema se presentará a los alumnos (visita, película, conferencia, etc.).
3. **ACTIVIDAD DERIVADA:** Se anotan las acciones que permitan al maestro especialista identificar cualquier manifestación de interés por el tema presentado (dinámicas, preguntas, etc.) y las que realizarán como resultado de los intereses surgidos (dibujos, escritos, poemas, maquetas, etc.).

RECURSOS

1. **RECURSOS DE APOYO:** Se señalan los recursos indispensables para llevar a cabo la actividad (película, proyector, videocasetera, etc.).
2. Se especifica la procedencia del recurso.

EVALUACIÓN

1. Se anota lo que el maestro especialista considere significativo, por ejemplo, si la actividad despertó o no interés, si profundizó y/o enriqueció el tema, etc.

ACTIVIDADES EXPLORATORIAS GENERALES TIPO I

ALUMNOS CENTROS ESCUELAS

Escuela:
Grado/Grupo:
Maestro de Grupo Regular:
Maestro Especialista:

Fecha:
Ciclo Escolar:

CONTENIDO

Objetivo General:
Objetivo Particular:

Título:
Área:
Tema:

CONTENIDO

Actividad Introdutoria:
Actividad Principal:
Actividad Derivada:

De Apoyo:
Datos Generales:

Observaciones:

4.1.4 Evaluación

Las actividades Tipo I deben ser evaluadas en función de los objetivos que se plantean. Debe tenerse en cuenta que estas son actividades poco estructuradas que pueden corresponder a los temas del programa regular o bien incluir nuevos tópicos.

Así, el primer objetivo, que se refiere a proporcionar experiencias para enriquecer el programa regular, debe evaluarse de manera cualitativa comparando la extensión y profundidad del tema abordado en la actividad, en el caso de que el mismo esté contemplado dentro del programa, o bien verificar que el tema no esté incluido.

En cuanto al segundo objetivo, se puede evaluar determinando cuántos proyectos Tipo III se comienzan a partir de la actividad Tipo I realizada. Normalmente desde la actividad derivada se pueden observar indicios de un interés marcado por el tema en cuestión de forma que el o los alumnos buscan más información sobre el mismo y la reportan mediante diferentes presentaciones que generalmente pueden ser escritas o gráficas.

El tercer objetivo plantea que las actividades Tipo I deben orientar las actividades Tipo II y Tipo III. Para el caso de las actividades Tipo II, el maestro especialista evalúa si la actividad despertó algún interés en los alumnos para incluirlo como tema en las actividades Tipo II. Asimismo, decide qué habilidades tendrá que desarrollar en sus alumnos en torno a dicho interés.

Para el caso de las actividades Tipo III, el maestro especialista identifica tanto el nivel de conocimientos que tiene el niño en relación a su interés, como las herramientas metodológicas con que cuenta para abordarlo.

El último objetivo de las actividades Tipo I se refiere al proceso de identificación de apertura permanente. Este objetivo plantea que las actividades Tipo I deben servir para identificar alumnos potencialmente sobresalientes y/o sobresalientes. De esta manera este objetivo se

puede evaluar conociendo si la actividad Tipo I en cuestión permite al especialista **identificar a dichos niños** considerando los criterios establecidos en el proceso de identificación.

Otros aspectos a considerar en la evaluación de las actividades Tipo I son las condiciones **materiales y material didáctico** para que dichas actividades se realicen. En este aspecto ha de **observarse** que, las condiciones físicas tales como el local, iluminación, ventilación etc. sean **las convenientes**, y que el material sea el adecuado y suficiente.

Ha de tenerse presente que la estrategia para recabar la información requerida en la evaluación es **fundamentalmente la observación**. Esto se debe a que la información que se desea obtener es **esencialmente cualitativa**.

Existen instrumentos que auxilian al maestro especialista para observar cualidades que **subyacen a los alumnos** potencialmente sobresalientes y/o sobresalientes. Estos son la guía de **preguntas para recabar información** y la guía de indicadores, entre otros. (Ver apartado de **Identificación Inicial en “Proceso de Identificación de Apertura Permanente”**).

En cuanto a la evaluación de los objetivos y las condiciones y recursos para el desarrollo de las **experiencias exploratorias**, se utilizan los formatos para la planeación de este tipo de actividades.

Finalmente, quién realiza la evaluación permanente a lo largo del enriquecimiento Tipo I, lo **determina el maestro especialista** de acuerdo a las necesidades del momento. En este sentido, la **responsabilidad puede ser compartida** ya que en este proceso es posible que los alumnos participen.

4.2 Actividades de Entrenamiento de grupo Tipo II.

Las actividades Tipo II consisten en ejercicios de entrenamiento para desarrollar procesos de pensamiento y sentimiento que todos los niños necesitan para resolver problemas de la vida

real (Renzulli, 1985). Este entrenamiento está compuesto por métodos, materiales y técnicas de instrucción que sirven para desarrollar dichos procesos.

Esta concepción tiene varias ventajas. La primera de ellas es que, debido a que tradicionalmente la escuela promueve situaciones de aprendizaje orientadas a que los alumnos almacenen información ya elaborada en diferentes áreas, no siempre es posible asimilarla dada su magnitud, por ello, el énfasis en el proceso de pensamiento es importante ya que permite saber cómo se logran esos conocimientos más que cuales conocimientos se logran.

En segundo lugar, se ha demostrado que el aprendizaje de procesos también tiene una aplicabilidad mayor que el de conocimientos. Esto es, que la posibilidad de transferencia a diversos tipos de situaciones y problemas es mayor si se enfatizan los procesos.

Otra característica de estas actividades es que toman en consideración los intereses y necesidades del alumno en tanto que se les permite, hasta cierto punto, decidir qué temas revisar y cómo hacerlo.

En este sentido, las actividades Tipo I dan la pauta para realizar algunas de las actividades Tipo II. Sin embargo, de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos, es preciso que las actividades Tipo II varíen en su contenido y complejidad.

Otra característica importante es que pretenden que los alumnos aprendan estrategias para crear conocimiento, esto es, metodología. Más que hacer un recuento de los hechos y datos ya descubiertos, las actividades de entrenamiento de grupo brindan la posibilidad de que los alumnos aprendan métodos y técnicas normalmente utilizadas en alguna rama del saber o del quehacer humano. Así, por ejemplo, se puede revisar el método experimental utilizado principalmente en las ciencias positivas, estadísticas para diversos tipos de problemas, los procedimientos de la investigación bibliográfica, etc. Con el conocimiento de la metodología, se espera que los alumnos lo transfieran a objetos de conocimiento de su interés.

Considerando los intereses de los alumnos y la consecuente necesidad de una metodología, se han subdividido las actividades Tipo II en tres clases.

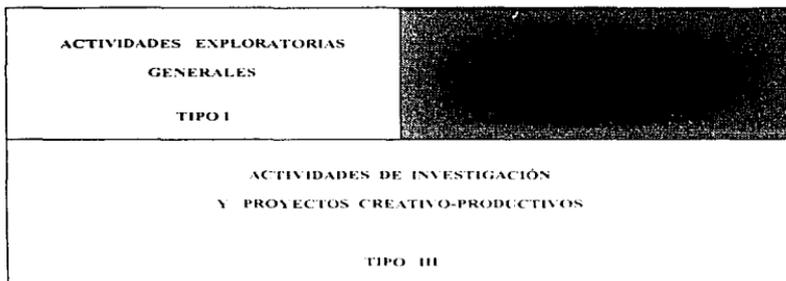
1. Las actividades Tipo II *clase 1* consisten en ejercicios básicos que desarrollan habilidades generales. Por ejemplo, técnicas de estudio, de recopilación de información, etc. También se incluyen actividades para el desarrollo de procesos de pensamiento como fluidez, analogías, etc. Están dirigidas a la totalidad del grupo regular. Deben estar planeadas de antemano y de preferencia entre el maestro especialista y el maestro de grupo regular, tratando de integrar, en la medida de lo posible, contenidos del grado escolar en que se esté trabajando.
2. La *segunda clase* está dirigida a los alumnos del grupo especial. Supone actividades más especializadas de metodología en donde se desarrollan procesos específicos que corresponden a los intereses y habilidades observadas en los alumnos. Dado que éstos intereses pueden surgir de las actividades Tipo I, Tipo II clase 2, extraescolares o del programa regular, esta clase de actividades no puede ser planeada de antemano.
3. La *tercera clase*, denominada de nivel avanzado, forma el vínculo con las actividades de más alto rango en el modelo que son las de *Proyectos Creativo-Productivos*, ya que se relacionan con los temas de investigación y creación de los alumnos. Estas tienen una doble función. Por una parte, apoyan a los alumnos que tienen interés en un tema, a que definan el problema a investigar o el producto que desean obtener. En este caso, el problema todavía puede ser planteado por el maestro especialista. Por otra parte, proveen a los alumnos de los recursos metodológicos que requieren para poder llevar a cabo su proyecto Tipo III.

Como se puede observar, las tres clases de actividades son cada vez más específicas y requieren de una atención individualizada.

En México, la primera clase de actividades se realizó con el grupo regular normalmente una vez a la semana. La segunda clase, con el grupo especial dos veces a la semana, y la tercer clase se desarrolló de acuerdo a las condiciones de cada proyecto individual o grupal.

Ahora bien, existe una íntima relación entre los tres tipos de actividades. Al respecto, es importante recordar la figura que representa al Modelo Triádico de Enriquecimiento.

MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO



Para empezar, debemos decir que la parte sombreada representa tan sólo un cuarto de las demás partes. Esto es así porque la distribución refleja el tiempo ideal que el alumno debiera ocupar en los diferentes tipos de enriquecimiento, es decir, dedicar tan sólo un cuarto de tiempo para las actividades Tipo II. Aunque esta proporción debe buscarse, no es un parámetro riguroso e inflexible, sólo indica que el maestro especialista y el maestro de grupo regular deben buscar la forma para que el alumno dedique más tiempo a la elaboración de su proyecto creativo-productivo (actividades Tipo III).

4.2.1 Objetivos

Los objetivos que persiguen las actividades Tipo II son los siguientes:

1. Desarrollar la habilidad general para el pensamiento creativo, la solución creativa de problemas y el pensamiento crítico, así como de procesos afectivos como sentir, apreciar y valorar.
2. Desarrollar una amplia variedad de habilidades específicas de aprendizaje tales como: tomar apuntes, hacer entrevistas, clasificar y analizar datos, sacar conclusiones, etc.
3. Desarrollar habilidades para el uso apropiado de fuentes bibliográficas de nivel avanzado tales como: guías para el lector, directorios, índices, etc.
4. Desarrollar las habilidades de comunicación escrita, oral y visual necesarias para comunicar de la mejor manera posible los trabajos del alumno a las personas interesadas.

En México, para lograr dichos objetivos, utilizamos como estrategia didáctica el desarrollo de los talentos múltiples planteados por el Dr. Calvin Taylor en su *Modelo de Talentos Múltiples*, particularmente para cubrir los objetivos 1 y 4.

Para el caso del primer objetivo, desarrollamos los siguientes talentos:

- 1) **Pensamiento Productivo**, el cual consiste en desarrollar la creatividad en los alumnos, dando la oportunidad de que aprendan a utilizar su imaginación sin ponerle límites y de que rompan con los esquemas y estereotipos establecidos, produciendo respuestas fuera de lo común.
- 2) **Toma de Decisiones**, que consiste en proporcionar al alumno elementos para que aprenda a darle solución a los problemas que se le presentan cotidianamente de forma autónoma, a través de un proceso de razonamiento y reflexión.

3) **Planeación**, cuyo propósito es el de proporcionar al alumno elementos necesarios para que aprenda a planear en forma sistemática los recursos, tiempo y materiales que requiera para llevar a cabo sus proyectos.

4) **Predicción**, que consiste en el establecimiento de la relación causa-efecto que rige los acontecimientos.

Para el logro del segundo objetivo, a continuación mencionamos algunos de los contenidos utilizados por el maestro especialista:

- 1) Selección de términos, conceptos e ideas claves.
- 2) Revisión de notas, subrayado y organización de éstas de acuerdo a un orden.
- 3) Esquematación y síntesis para organizar la información.
- 4) Selección y utilización de sistemas de notación.
- 5) Selección de los instrumentos y técnicas apropiadas para obtener información específica.
- 6) Localización de fuentes de información.
- 7) Diseño de instrumentos.

En lo que respecta al tercer objetivo, algunas de las acciones del maestro especialista apuntaban a que los alumnos:

- 1) Elaboraran un plan de trabajo.
- 2) Identificaran y delimitaran un problema.
- 3) Formularan hipótesis y preguntas de investigación.
- 4) Identificaran recursos materiales y humanos
- 5) Identificaran variables
- 6) Identificaran y seleccionaran algún medio de información.
- 7) Recibieran retroalimentación y realizaran correcciones.
- 8) Identificaran las fuentes de información necesarias para una investigación.

Por último, para el logro del cuarto objetivo, nos apoyamos fundamentalmente en el desarrollo del talento de comunicación el cual hace énfasis en la fluidez en la expresión oral, escrita y no verbal. La comunicación visual que plantea Renzulli se desarrolló fundamentalmente durante la elaboración de los proyectos tipo III.

La explicación detallada de cada uno de los talentos se encuentra en el capítulo 2 en el apartado correspondiente al Modelo de Talentos Múltiples. Es por tal motivo que en este capítulo no nos detenemos en otorgar una mayor explicación de cada uno de ellos.

4.2.2 Programa De Trabajo

En México las acciones concretas para organizar y desarrollar las actividades Tipo II consistieron en lo siguiente:

1. Capacitación a maestros de grupo regular.

Es importante que los maestros de grupo regular participen y se involucren en la planeación y aplicación de las actividades de enriquecimiento Tipo II, por lo que es indispensable sensibilizarlos acerca de la necesidad de estimular y desarrollar los procesos y habilidades que éstas comprenden ya que generalmente no constituyen el objetivo explícito de las actividades de enseñanza en su salón regular. Para poder lograr lo anterior, es necesario dar una capacitación específica a dichos maestros sobre lo que son las actividades Tipo II, en las cuales incluyan los conceptos fundamentales del programa, se explique el enlace de éstas actividades con el resto del modelo y se les aclare su papel en la planeación y aplicación de las mismas. Durante la capacitación se recomienda realizar una o dos actividades Tipo II con el propósito de que conozcan el procedimiento que se lleva a cabo y los resultados que se obtienen, se sugiere que dichas actividades sean las que se utilizan para el desarrollo de talentos pues resultan ser más atractivas y fáciles de aplicar.

2. Detección de necesidades para desarrollar habilidades de pensamiento.

Una vez capacitados los maestros de grupo regular, el paso a seguir es realizar conjuntamente una valoración de las habilidades (comprendidas en las actividades Tipo II) que se estén desarrollando en su grupo. En muchas ocasiones los maestros desarrollan algunas de éstas habilidades sin que las identifiquen plenamente, por lo que es necesario llamarles la atención

sobre cuáles y en qué medida están favoreciéndolos. De la misma manera, es importante conocer cuáles de éstas las consideran más convenientes de desarrollar en su grupo.

Por lo anterior se propone aplicar un cuestionario a los maestros de grupo regular, con el propósito de detectar el grado de desarrollo de habilidades en su grupo. Las preguntas se plantean de forma abierta con el objeto de que el maestro proporcione la mayor cantidad de información posible y sirvan para planear posteriormente actividades de este tipo, tanto en el grupo especial como en el grupo regular.

Es conveniente que éste cuestionario sea llenado de manera conjunta para que el maestro del grupo especial explique al maestro de grupo regular el propósito de cada pregunta y al mismo tiempo pueda profundizar en las respuestas que este proporciona.

Posteriormente, el maestro especialista analiza las respuestas y sugiere las habilidades a desarrollar tanto en el grupo especial como en el grupo regular.

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ENRIQUECIMIENTO TIPO II

ESCUELA:

FECHA:

GRADO/GRUPO:

MAESTRO DE GRUPO REGULAR:

CICLO ESCOLAR:

MAESTRO ESPECIALISTA:

1. ¿Usted considera que a lo largo del trabajo que se ha realizado en clase, sus alumnos han desarrollado su creatividad?

sí	no
¿Por qué?	
2. ¿Considera que sus alumnos han adquirido cierto nivel de autonomía en la resolución de determinados problemas y pueden tomar decisiones para resolver los problemas que se les presentan?

sí	no
¿Por qué?	
3. ¿Considera que sus alumnos saben organizar sus trabajos por sí mismos, planeando su realización y llevándolos a la práctica?

sí	no
¿Por qué?	
4. ¿Considera que sus alumnos pueden establecer la relación causa-efecto que rige diversos acontecimientos?

sí	no
¿Por qué?	
5. ¿Considera que sus alumnos han adquirido las habilidades necesarias para tomar de un texto las ideas más importantes y elaborar un resumen?

sí	no
¿Por qué?	
6. ¿Considera que sus alumnos saben a qué tipo de fuentes recurrir cuando necesitan cierta información para elaborar un trabajo?

sí	no
¿Por qué?	
7. ¿Considera que sus alumnos cuentan con elementos suficientes para realizar trabajos de investigación por sí mismos, si saben plantear un problema, una hipótesis, buscar la información por sí solos, comparándola con la hipótesis que plantearon, etc.?

sí	no
¿Por qué?	
8. ¿Qué tanto considera usted que sus alumnos han desarrollado habilidades de comunicación oral, es decir, todo lo que se refiere a la expresión de sus ideas?
9. ¿Qué tanto considera que sus alumnos han desarrollado habilidades de comunicación escrita, es decir, todo lo que se refiere a la redacción de texto?
10. ¿Qué tanto considera usted que sus alumnos han desarrollado habilidades de comunicación no verbal, es decir, lo que se relaciona con expresar sentimientos y pensamientos sin necesidad de usar palabras?
11. De todas las habilidades que se han mencionado en este instrumento ¿Cuáles considera que serían más importantes para desarrollar con su grupo?

3. Localización de Fuentes de Recursos

Para la planeación y realización de las actividades Tipo II, es indispensable contar con una gran variedad de recursos tales como: referencias bibliográficas, material didáctico, información acerca de personal especializado o de lugares en donde se lleven a cabo actividades culturales, artísticas, etc.

Por tal razón es necesario contar con elementos que permitan concentrar la información para que pueda ser utilizada de manera ágil y expedita. Dicho elemento lo denominamos *Directorio de Recursos para Actividades de Enriquecimiento Tipo II*. Se recomienda que este directorio contenga información en relación a las posibles actividades a realizar así como los recursos humanos de que se dispone.

Para la sistematización de los recursos se proponen los siguientes formatos:

OBJETIVO	TALENTO	ÁREA ACADEMICA	GRADO	ACTIVIDAD	REFERENC. BIBL.

NOMBRE	DATOS GENERALES	ESPECIALIDAD	FORMA DE APOYO

En el primer formato se incluye la información relativa a *la actividad*, es decir, a su objetivo, el talento que se desarrollará (si es que la actividad está abocada a ello); el área, donde se especifica el contenido temático, los grados escolares en que se puede aplicar la actividad, el nombre de la actividad, y finalmente, las referencias bibliográficas que permiten seleccionar las fuentes a las que se puede recurrir.

En el segundo formato se incluye la información relativa a los recursos humanos y se concentra lo siguiente: nombre del especialista o de la Institución a los que se puede recurrir, los datos generales del recurso tales como: lugar, horario, domicilio y teléfono, área, especialidad y, por último, las formas en que podrían apoyar el desarrollo de las actividades (pláticas, asesorías, material especializado, etc.).

Para la elaboración del directorio, en el apartado de *recursos humanos*, es necesaria la colaboración de todas las personas que participan en el programa, desde el personal docente y administrativo, hasta la familia, invitándolos a participar ya sea desarrollando actividades, talleres, conferencias; otorgando material didáctico, bibliográfico, etc.

Existen Centros e Instituciones locales, regionales, estatales y/o federales (SSA, SEP, Secofi, Sedue, etc.) que constituyen excelentes recursos puesto que poseen colecciones completas de materiales suplementarios que se encuentran clasificados y cuentan con especialistas en una gran cantidad de áreas de trabajo. Por otra parte, el paquete para el desarrollo de talentos y las actividades elaboradas por el personal responsable del programa de atención, puede sumarse.

En la medida en que se identifiquen nuevos recursos se deben integrar al directorio con el propósito no sólo de ampliarlo, sino de actualizarlo.

4. Planeación

Para la planeación de actividades en el grupo regular, es importante que exista comunicación entre el maestro del grupo especial y el maestro de grupo regular. La organización conjunta de las actividades permite encontrar formas de trabajo que sean más provechosas para los alumnos y se definan los objetivos de las actividades. La planeación no debe obedecer forzosamente a la secuencia lógica de los temas y objetivos del programa regular pues también es válido seleccionar alguna actividad que, fuera del programa regular, cubra uno o más objetivos de las actividades Tipo II.

Estas actividades pueden ser aplicadas por el maestro de grupo regular, el maestro especialista o por ambos, aunque la intención es que, con el tiempo, sea el maestro de grupo regular quien las asuma como parte de su programa de trabajo.

La periodicidad y cantidad de estas actividades dependen de la disposición del maestro de grupo regular, de su capacitación y sensibilización, de los recursos con que se cuentan y de las posibilidades de tiempo del maestro especialista.

Es conveniente realizar cuando menos dos actividades de este tipo por mes, más las que el maestro de grupo regular realice por su cuenta.

Para la planeación de las actividades dirigidas al grupo especial hay que considerar lo siguiente:

- **Partiendo de que los alumnos que ahí participan, son aquéllos que muestran potenciales sobresalientes, es importante planear actividades y materiales que impliquen niveles de desafío más altos de lo que es posible exigir en los grupos regulares. Esto es posible identificando las necesidades e interés de cada uno de los alumnos a lo largo del desarrollo de las actividades.**

Quizá un ejemplo ayude a aclarar la forma en que se puede llegar a estas decisiones: El objetivo propuesto por Renuñi que se refiere a *Habilidades de Aprendizaje de cómo Aprender* es ciertamente un objetivo valioso para todos los alumnos, como la toma de apuntes y la elaboración de resúmenes, pero las habilidades más avanzadas como la elaboración de diseños de investigación, el análisis de datos, etc., se llevan a cabo de manera más profunda con los alumnos de los grupos especiales. De manera semejante, las actividades que requieren respuestas más complejas tales como el debate y la discusión de problemas de controversia, o las formas más avanzadas de escritura creativa, son más apropiadas para realizarse con el grupo especial que con el grupo regular.

- **También es importante hacer una consideración respecto al material. Cuando se van a realizar actividades especializadas en las cuales se utilicen equipos como microscopios, computadoras, etc., se sugiere que se efectúen con personas capacitadas para ello, por lo que en ocasiones será necesario establecer contacto con ellas e invitarlas a participar como recursos para el desarrollo de actividades especiales con los alumnos. La cantidad y calidad de estas actividades está en función de las necesidades que presenten los alumnos de acuerdo al avance de sus proyectos Tipo III.**

Existen dos factores importantes que se deben tomar en cuenta para la planeación de las actividades de enriquecimiento Tipo II.

- 1. El factor tiempo:** Las actividades Tipo II deben considerarse en su conjunto como un plan a desarrollar a largo plazo, que han de llevarse a término en varios años debido a la complejidad inherente a los objetivos de las mismas. Por tanto, cada año deben establecerse metas modestas y realistas en la planeación, aplicación y resultados a obtener, y de manera paulatina, agregar nuevos componentes al programa. Es importante que todos los profesionales involucrados participen en la toma de decisiones acerca de tales metas.
- 2. El segundo factor que hay que considerar es la división de labores.** Es importante buscar más apoyo en los maestros de grupo regular que puedan realizar algunas de las actividades Tipo II con todo el grupo. Vale la pena que todos los integrantes del programa se aseguren que las autoridades y maestros de cada escuela tengan una visión precisa del mismo para que sus expectativas sean congruentes con lo que se hace y colaboren en las actividades, pues el éxito del programa reside en gran parte en lo que ellos hagan.

En suma, en México, para iniciar la planeación de las actividades de enriquecimiento Tipo II, se tomaron en cuenta los siguientes elementos:

- **Objetivos del enriquecimiento**
- **Evaluación de habilidades de pensamiento**
- **Avances en la elaboración del Directorio de Recursos**
- **Conocimiento del programa regular de los grados en que se trabaja**

Además de tener presente en la planeación de actividades Tipo II los elementos antes mencionados, diseñamos un formato en el que se especifican los aspectos que se deben contemplar de dichas actividades.

ACTIVIDADES DE ENTRENAMIENTO DE GRUPO TIPO II

1. Facilitar al maestro especialista la planeación y el registro de las actividades Tipo II
2. Facilitar al maestro especialista la evaluación de las actividades Tipo II
3. Enriquecer el directorio de las actividades Tipo II

INSTRUCCIONES

El formato consta de seis apartados en donde se registra lo siguiente:

VI. DATOS GENERALES

1. Escuela
2. Grado y tiempo
3. Nombre del maestro de grupo regular
4. Nombre del maestro especialista
5. Fecha
6. Ciclo escolar

VII. CONTENIDO

1. TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: Se asigna un nombre a la actividad para identificarla.
2. ÁREA: Se especifica el nombre del área del programa regular o extracurricular a la que se refiere la actividad
3. TEMA: Se señala el nombre del tema en particular
4. OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: Se menciona lo que se pretende lograr con los alumnos a través de la aplicación de la actividad
5. TALENTO: En caso de que la actividad contemple el desarrollo de algún talento, se menciona cuál de ellos se va a trabajar
6. HABILIDADES: Se señalan las que se pretenden desarrollar a través de la actividad

VIII. PROCEDIMIENTO

Se plantean detalladamente los pasos que han de seguirse para el desarrollo de la actividad

IX. MATERIAL

Se señalan los materiales requeridos para la actividad

X. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Se mencionan los nombres de los libros, artículos, revistas, etc., que sirvieron de apoyo para la realización de la actividad y se anexa una fotocopia de la información utilizada.

XI. OBSERVACIONES

Se menciona lo que el maestro especialista considere significativo en relación a la actividad aplicada, por ejemplo, si alcanzó el objetivo planteado o no, si se les dificultó a los alumnos llevar a cabo la actividad, etc.

4.2.3. Evaluación

Considerando que las actividades Tipo II se planean en función de cada uno de los cuatro objetivos a que se hace referencia, las mismas deben de evaluarse en función del o los objetivos que cada actividad plantee.

Para el caso del primer objetivo, que se enfoca a desarrollar procesos de pensamiento y sentimiento debe considerarse si la actividad incluye alguno de los talentos que se pueden utilizar como estrategia didáctica. Además es necesario considerar si la utilización de alguno de los talentos implica abordar contenidos del programa regular o si enfrenta otro tópico fuera de éste.

Para ejemplificar si la planeación de la actividad supone la utilización del talento de *Pensamiento Productivo* para resolver una situación problemática y cuyo procedimiento consiste en pensar en muchas ideas (fluidez), pensar en ideas diferentes (flexibilidad), elegir una idea en la que nadie más haya pensado (originalidad) y finalmente agregar detalles a la elección con la finalidad de mejorarla (elaboración), entonces la evaluación debe centrarse en estos cuatro criterios.

Por otro lado, hay que recordar que, además de la utilización de algún talento, se trabaja con un contenido el cual puede ser producto del interés de los alumnos, aun cuando éste no forme parte del programa regular. En este sentido nuestro interés radica en evaluar qué tanto los alumnos desarrollan sus habilidades en torno a sus intereses (contenido), es decir, qué hace y qué quiere hacer el alumno con la información que le interesa, y no tanto evaluarlo asignándole una calificación cuantitativa a los contenidos.

Es preciso insistir en que la evaluación que realiza el maestro especialista es preferentemente cualitativa. De esta forma, la manera más sencilla y efectiva de evaluar es en relación al objetivo de la actividad. Hay que recordar que éste no se refiere a los cuatro objetivos generales de las actividades Tipo II, sino al efecto concreto que se pretende alcanzar con una actividad particular.

Con relación al objetivo dos de este tipo de actividades, relativo a desarrollar habilidades escolares del aprendizaje tales como hacer resúmenes, etc., la forma de aproximarse a la evaluación debe ser necesariamente los productos que los alumnos obtengan de cada actividad. Esto pone de manifiesto uno de los principios fundamentales consistente en que es deseable que los alumnos produzcan algún resultado de cada una de las actividades que se realizan en el modelo. En este sentido, la forma de evaluar si el alumno ha mejorado o no sus habilidades para hacer resúmenes, por ejemplo, es mediante la calidad de los productos del alumno. Esto es, verificar en este caso si los resúmenes efectivamente incluyen las ideas principales de un texto o una conferencia, si son claros, si tienen una secuencia correcta, etc.

Para el caso del tercer objetivo referente a la utilización de fuentes bibliográficas avanzadas tales como índices, directorios, etc., al igual que en el objetivo anterior, la forma de evaluar es cualitativa principalmente y se refiere a como el alumno saca provecho de tales fuentes. Esto supone que el alumno haya tenido un entrenamiento específico sobre algunas de estas fuentes y que además tenga la posibilidad real de consultarlas para resolver algún problema particular.

Para la evaluación del cuarto objetivo relativo a las habilidades de comunicación, de nueva cuenta la actividad del alumno es la forma más apropiada de verificar si el objetivo se ha cumplido o no. Así, se le puede solicitar al alumno que realice una exposición sobre un tema específico o que haga un pequeño artículo. En este caso se analiza la calidad del trabajo en términos, por ejemplo del material que utiliza como apoyo, la claridad y secuencia del material que se expone, etc.

Otro aspecto a considerar para la evaluación de estas actividades es la aportación de elementos para las actividades Tipo III. Una primera valoración que debe realizarse es si las actividades Tipo II crean o profundizan intereses para realizar algún proyecto Tipo III. En este sentido, es posible y deseable que lleven al alumno a plantearse realizar un producto creativo.

El principal recurso para llevar a cabo la evaluación en este tipo de actividades, al igual que en las actividades Tipo I es la observación. Durante el desarrollo de las actividades el maestro especialista tiene que observar permanentemente las respuestas y actitudes de los alumnos, ya

sea que manifiesten intereses más particulares y profundos, habilidades específicas en algún área, etc.

Las herramientas en las que se puede apoyar el maestro especialista para tomar decisiones con respecto a la evaluación son diversas. Puede hacer uso de la información obtenida de la entrevista realizada con el alumno en el proceso de identificación de apertura permanente, en la guía de indicadores (ver capítulo de Identificación de Apertura Permanente), así como en la información vertida por el maestro de grupo regular en la Entrevista para Detectar Necesidades para el Desarrollo de Habilidades la cual fue tratada en este capítulo.

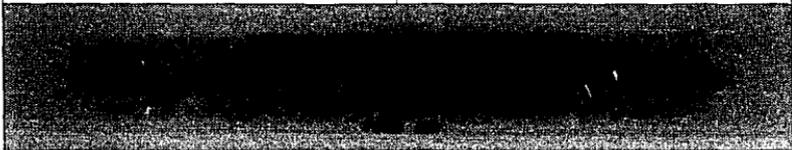
Las decisiones que el maestro especialista puede tomar al evaluar permanentemente consisten en: continuar o modificar las estrategias de atención, elegir otros materiales, contenidos, etc., iniciar actividades de nivel avanzado con determinados alumnos, así como los que considere convenientes.

Ahora bien, es importante que la evaluación sea compartida, es decir, que no sea el maestro especialista el único agente encargado de este proceso, se sugiere que participen también los alumnos ya que sus respuestas pueden influir significativamente en la toma de decisiones del maestro.

4.3 ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y TRABAJOS CREATIVO-PRODUCTIVOS TIPO III

Las actividades Tipo III constituyen la meta del Modelo Triádico de Enriquecimiento y el nivel más avanzado del proceso que viven los alumnos que participan en el *Programa de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*. Es por esto que la proporción en tiempo que se les asigna, con relación a las actividades Tipo I y II es evidentemente mayor.

MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO

ACTIVIDADES EXPLORATORIAS GENERALES TIPO I	ACTIVIDADES DE ENTRENAMIENTO DE GRUPO TIPO II
	

Las actividades Tipo III consisten en *tareas de investigación o producciones creativas a través de las cuales se pretende que el alumno, además de aplicar sus habilidades, piense, sienta y actúe como lo hacen los profesionales, es decir, que asuma el papel de indagador de primera mano de problemas reales o creador de obras propias.*

Un principio básico que regula la realización de estas actividades es la oportunidad que tiene el alumno de elegir su tema, así como definir sus objetivos, proponer, diseñar, seleccionar, modificar o crear alternativas para que su producto sea original y que le proporcione experiencias individuales de aprendizaje, las cuales difieren cualitativamente de las que tradicionalmente se desarrollan en el grupo regular, además de permitirle establecer relaciones de trabajo con especialistas que desempeñan actividades en su misma área de interés.

Realizar este tipo de actividades no es sencillo, implica un esfuerzo considerable, puesto que es el alumno quien realiza las diversas tareas de su investigación o producto.

Un factor importante que debe tenerse en mente es que no todo interés puede o debe encauzarse hacia una actividad Tipo III, ya que en ocasiones el alumno revela un interés por

satisfacer sus requerimientos individuales como por ejemplo “querer saber más del tema” y no pretender orientarlo hacia un producto ni darlo a conocer.

Quien puede iniciar este tipo de actividades es aquel que ya tiene una idea específica de qué hacer, para qué y para quién, que como se mencionó anteriormente, es una tarea difícil. (Ver criterios que deben considerarse para el pase a actividades de nivel avanzado en el proceso de Identificación de Apertura Permanente).

4.3.1 Objetivos.

Los objetivos que se persiguen con las actividades Tipo III son los siguientes:

Que el alumno:

1. Aplique sus intereses, conocimientos, ideas creativas y compromiso con la tarea a problemas o temas de estudio seleccionados por él mismo.
2. Conozca el contenido y metodología de las diversas disciplinas, áreas de expresión artística y estudios interdisciplinarios que sean de su interés.
3. Elabore auténticos productos dirigidos a comunicar algo específico a determinadas personas o públicos.
4. Desarrolle sus habilidades de aprendizaje autodirigido en los aspectos de planeación, organización, utilización de recursos, manejo del tiempo, toma de decisiones y autoevaluación.
5. Desarrolle el compromiso con la tarea, la autoconfianza, la sensación de logros creativos y la habilidad para interactuar adecuadamente con otros alumnos, maestros y personas con niveles avanzados de interés y dominio en un área común de actividad.

4.3.2 Papel del Maestro Especialista

La participación del maestro especialista en estas actividades es fundamental, ya que representa la guía principal del alumno que lo conduce para alcanzar cada objetivo en las diversas etapas de su trabajo, para lo cual es primordial que se muestre flexible, dinámico, emprendedor, constante y que asuma una posición de apoyo más que de autoridad.

Una cuestión importante que hay que destacar es que no es necesario que se convierta en "experto conocedor" de las diversas técnicas de investigación de cada disciplina en que los alumnos pudieran interesarse, ello constituye una tarea difícil, sin embargo, si es indispensable que posea una base de conocimientos generales acerca de las características globales de la investigación y que ponga al alcance del alumno las fuentes que presentan la metodología de las disciplinas en que se interesan.

Sus principales responsabilidades abarcan cuatro aspectos:

- A) El primero, tanto en la delimitación de problemas (actividades Tipo II clase 3) como en las acciones que el alumno lleva a cabo durante la realización de su proyecto, consiste en conocer libros de consulta sobre metodología en las diferentes disciplinas.

Es importante que el maestro especialista conozca libros que presentan el conocimiento de determinado tema o disciplina así como libros de técnicas de investigación, ya que éstos son los que pueden ayudar al alumno a adquirir una visión panorámica del conocimiento y a que contemple sus propias actividades de investigación dentro de la perspectiva global de una disciplina.

Debido a que generalmente este tipo de libros no se encuentran en las bibliotecas escolares, es necesario que el maestro sepa dónde se localizan y cómo se pueden obtener.

Las bibliotecas de universidades, escuelas superiores y editoriales constituyen fuentes importantes ya que por lo común contienen colecciones completas. Asimismo, puede

establecer intercambio con dichas instituciones, y de ser posible, adquirir colecciones económicas para crear y/o enriquecer la biblioteca de la escuela donde presta su servicio.

B) El segundo consiste en proporcionar al alumno asistencia metodológica y operativa

La asistencia metodológica consiste en ayudar al alumno a identificar, localizar y obtener materiales y/o personas de apoyo que puedan proporcionar la asistencia necesaria para la aplicación apropiada de técnicas de trabajo de investigación

En cuanto a materiales, las guías de campo y los manuales de laboratorio son un buen recurso para proporcionar la asistencia metodológica, ya que se refieren a los procedimientos específicos, recabación y conservación de muestras, registro de observaciones, clasificación de información y al análisis de los diferentes tipos de datos

Algunas veces incluyen también formatos, tablas o diagramas que muestran la manera de recopilar, tabular y organizar la información recabada. También pueden obtenerse sugerencias valiosas de expertos en determinadas especialidades (maestros universitarios, estudiantes, escritores, pintores, etc.) en relación a dónde y cómo encontrar materiales auxiliares así como a la traducción de conceptos complejos a una forma más simple de manera que el alumno pueda entenderlos.

La asistencia operativa se refiere al apoyo que proporciona el maestro especialista en la identificación y obtención de todos aquellos recursos tanto materiales como humanos, que permitan al alumno elaborar su proyecto, por ejemplo, organizar visitas a bibliotecas de universidades o instituciones de enseñanza superior, concertar citas con especialistas, distribuir cuestionarios, proporcionar transporte, obtener permisos para hacer llamadas telefónicas, sacar fotocopias, calendarizar sus actividades, etc.

Como se podrá observar, las funciones del maestro son similares a las de un ayudante de investigación, de un consejero y de un asesor, quien además de transmitir sus conocimientos, actúa como recurso operativo.

- C) El tercero consiste en ayudar al alumno a determinar y encontrar cómo y a qué personas resulta adecuado comunicar los resultados de su proyecto, esto es, la búsqueda de aplicaciones y públicos apropiados.

Desde el inicio del trabajo del alumno, la responsabilidad del maestro consiste en ayudarlo a que genere ideas de a quién y cómo va a presentar su producto, ya que esto puede impulsarlo a mejorar su calidad y crear maneras efectivas de comunicarlo a otras personas interesadas.

La escuela y las personas de la comunidad inmediata constituyen obvios puntos de partida, sin embargo, el maestro debe hacerle ver al alumno que otras personas también pueden interesarse. En este sentido, es responsabilidad del maestro indicarle que existen riesgos y dificultades a las que se puede enfrentar el productor creativo cuando intenta llegar a públicos más especializados.

- D) El cuarto consiste en participar en el proceso de retroalimentación que necesita recibir el alumno en relación a su producto.

La idea básica de este proceso es que prácticamente todo producto puede mejorarse en algún grado mediante revisiones, reelaboraciones, corrección de detalles, etc.

Aún los investigadores, escritores y productores creativos más experimentados necesitan recibir retroalimentación de otras personas acerca de sus productos para tener una visión más objetiva de ellos.

Además de la participación del maestro especialista en este proceso es muy conveniente que intervengan otras personas, de ser posible, especialistas en el área de interés del alumno, pues sus opiniones pueden ejercerle mayor influencia para alcanzar el objetivo trazado.

Al creador joven que tiene su primera experiencia en la tarea de llevar a término un proyecto original, dicha retroalimentación se le debe proporcionar de una manera firme pero

considerada. Las opiniones acerca de su producto deben comunicarse sin críticas ásperas o comentarios desalentadores. El maestro le debe hacer sentir que su intención es ayudarlo a alcanzar el nivel más alto posible de excelencia, para lo cual necesita delimitar los aspectos precisos en los que se deben efectuar los cambios requeridos.

Existen medios para que el alumno conozca las relaciones entre el proceso de retroalimentación y el logro de productos de elevada calidad; por ejemplo, artículos de revistas científicas en el área de investigación del alumno, así como otras publicaciones que muestren detalladamente la forma en que se describe el método de investigación empleado o la manera en que se informa de los resultados obtenidos. Asimismo, los ejemplos de trabajos realizados por otros alumnos también pueden ofrecer modelos a seguir.

4.3.3 Organización del Tiempo

El tiempo es un componente esencial para el funcionamiento eficiente de las asesorías de los proyectos Tipo III. Por tanto, el apoyo y cooperación de tipo administrativo son fundamentales para ayudar a fijar los periodos de tiempo que el maestro considerará para las labores de asesoría.

Lo más conveniente es que el maestro especialista, en la medida en que sean más frecuentes los proyectos de investigación o productos creativos de los alumnos que asisten al salón especial, les dedique mayor atención y tiempo en detrimento de las actividades grupales.

4.3.4. Acciones

Para realizar este tipo de actividades, es necesario que el maestro especialista tenga evidencias claras de que el alumno manifiesta las características que se plantean en el proceso de identificación de apertura permanente en su tercer aspecto referente al pase a actividades de nivel avanzado o Tipo III, así como su problema a investigar y/o el trabajo creativo-productivo que pretende realizar.

Una vez contemplado lo anterior se hace inminente la necesidad de *organizar y sistematizar las acciones y recursos* de manera tal que el alumno avance en la elaboración de su proyecto. Una acción que se desprende de esta sistematización y organización del trabajo es la elaboración de un *plan operativo* que permita efectuar el seguimiento del desarrollo de la actividad.

Con base en lo anterior, el alumno está en posibilidades de llevar a cabo las acciones encaminadas a la consecución de los objetivos planteados.

Consecuentemente el alumno tiene que detallar, revisar, reelaborar y pulir su producto así como determinar las aplicaciones del mismo y el público al que presentará su trabajo para que finalmente lo comunique.

1. PRIMERA ACCIÓN: Tercer Aspecto del Proceso de Identificación de Apertura Permanente y Delimitación del problema o Producto Creativo-Productivo.

Cuando un alumno ha sido identificado para iniciar actividades de nivel avanzado, el maestro especialista debe realizar un entrevista con éste con el objeto de ubicar si lo que pretende desarrollar es una investigación o la elaboración de un producto creativo, para posteriormente llevar a cabo cada una de las acciones. Por otra parte, debe conocer qué tan delimitado se encuentra su problema o producto, así como los medios y personas a quienes se los presentará.

Cuando el problema o la idea del producto es general, se requiere que el maestro especialista oriente al alumno en la delimitación del mismo hasta que éste sea susceptible de ser llevado a la práctica(Ver actividades Tipo II clase 3).

Con el objeto de esclarecer esta primera acción y llevar un seguimiento de los proyectos Tipo III que los alumnos realizarán, el maestro especialista debe llenar un formato de concentración de datos.

ACTIVIDADES TIPO III.

Formato 1.
Concentración de datos

1. Evaluar el seguimiento de los proyectos Tipo III que los alumnos realicen.
2. Concentrar la información que conlleve a la realización de un proyecto Tipo III.

El formato consta de dos grandes apartados en donde se registra lo siguiente:

DATOS GENERALES

1. Escuela
2. Grado y grupo
3. Nombre del maestro especialista
4. Ciclo escolar

DATOS ESPECÍFICOS

En la primera columna se anota el nombre completo del alumno o grupo de alumnos que realizarán el proyecto Tipo III.

En la segunda columna se anota el nombre completo del tema sobre el que va a girar el proyecto.

En la tercera columna se señala el área de estudio al que corresponde el proyecto.

En la cuarta columna se especifica el problema a investigar o el trabajo creativo-productivo que se pretende realizar.

En la quinta columna se anotan las personas y/o instancias a las que el alumno pretende comunicar sus resultados.

En la sexta columna se señalan los medios o la posible utilidad, beneficios y/o contribuciones de los resultados de su trabajo.

En la séptima columna se registran las fases de trabajo que se hayan cubierto hasta el momento.

En la octava columna se anotan los comentarios y observaciones que el maestro especialista considere convenientes con respecto al trabajo del (los) alumnos.

**ACTIVIDADES CREATIVO-PRODUCTIVAS TIPO III
CONCENTRACIÓN DE DATOS**

ESCUELA:
GRADOGRUPO:
MAESTRO ESPECIALISTA:

FECHA:

CICLO ESCOLAR:

AUTOR (ES)	TEMA	ÁREA ESTUDIO	PROD. CREAL.	PÚBLICO	APLICACIONES	AVANCES	OBSERV.

A) Organización, sistematización y seguimiento.

Una vez que el alumno ha delimitado su problema o producto, organiza y sistematiza las tareas para llevarlo a cabo. En esta etapa se hace inminente el apoyo y orientación del maestro especialista el cual debe valerse del formato denominado *Organización, Sistematización y Seguimiento para el Desarrollo de Actividades de Enriquecimiento Tipo III* en el que se registran seis de las siete acciones que constituyen el trabajo en este tipo de actividades.

ORGANIZACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES TIPO III	
OBJETIVOS	
1	Organizar, sistematizar y llevar un seguimiento de los proyectos Tipo III.
2	Registrar la información, acciones y recursos que conllevan a la realización de actividades Tipo III.
INSTRUCCIONES	
El formato deberán llenarlo conjuntamente el maestro especialista y el alumno o grupo de alumnos que estén realizando un proyecto Tipo III.	
Consta de cinco apartados en donde se registra lo siguiente:	
ELABORACIÓN DE DATOS GENERALES	
1	Escuela
2	Nombre del maestro especialista
3	Ciclo escolar
4	Nombre del (los) alumno(s)
5	Grado
6	Áreas (s) general(es) de estudio
7	Tema
8	Fecha de inicio
9	Fecha aproximada de terminación
DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO	
1	Descripción general del problema o trabajo creativo-productivo. Se anota la idea de lo que el alumno quiere realizar lo más detalladamente posible. Si el proyecto se trata de una investigación, el maestro especialista debe identificar de qué tipo es.
2	Objetivos. Se listan los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo del trabajo del alumno.
3	Justificación. Se fundamentan las razones por las cuales el alumno decidió llevar a cabo ese proyecto y la importancia del mismo.
ELABORACIÓN DE APUNTES INDICIALES	
Se anotan los posibles públicos a los que el alumno desea hacer llegar su proyecto, así como los medios y/o aplicaciones que pueda tener el mismo.	
ELABORACIÓN DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Se mencionan aquellos en los cuales el alumno se apoyará (libros, manuales, entre otras, etc.).	
COMENTARIOS Y OBSERVACIONES	
Se anotan los comentarios, observaciones y/o sugerencias que el maestro especialista considere convenientes con respecto al trabajo del (los) alumno(s).	

trabajo. Además puede ser utilizado como indicador, en caso de estancamiento del trabajo del alumno, de la falta de interés y compromiso con la tarea.

Con base en la información vertida en dicho formato, el maestro especialista puede planear las estrategias para la asesoría y orientación necesarias en los casos correspondientes.

ACTIVIDADES TIPO III

Formato 3
Plan Operativo

OBJETIVO:

1. Facilitar al maestro especialista y al alumno el seguimiento de las distintas fases que implican el desarrollo de proyectos Tipo III.
2. Identificar las necesidades para el desarrollo de los proyectos Tipo III.

INSTRUCCIONES:

El formato debe ser llenado conjuntamente por el maestro especialista y el alumno o grupo de alumnos que están por iniciar un proyecto Tipo III.

Consta de dos apartados en donde se registra lo siguiente:

INDICADORES BÁSICOS:

1. Escuela
2. Grado y grupo
3. Nombre del maestro especialista
4. Nombre de(los) alumno(s)
5. Ciclo escolar

ETAPAS DEL PROYECTO:

1. En la primera columna se describen las etapas o fases que el alumno pretende cubrir para el desarrollo de su proyecto Tipo III. En caso de que el alumno no logre completar la totalidad de estas, el maestro especialista puede colaborar operativa y metodológicamente.
2. En la segunda columna se señalan las actividades que se realizarán para cubrir cada una de las fases planteadas.
3. En la tercera columna se señalan los recursos humanos y materiales que el alumno necesita para la realización de las actividades planteadas y por ende, del cumplimiento de la fase correspondiente. Los recursos deben adecuarse a las posibilidades reales de acceso y acción del alumno, por lo que la asistencia operativa que le proporcione el maestro especialista tiene que centrarse en esta premisa.
4. En la cuarta columna se fijan las fechas aproximadas de finalización del cada fase de trabajo. Este le permite al alumno fijarse metas intermedias a cumplir de acuerdo a sus posibilidades reales de trabajo y dedicación, además de obtener resultados a corto plazo que lo estimulen a continuar.
5. En la quinta columna se anotan los problemas a los que se ha enfrentado el alumno, así como todos aquellos comentarios y/o sugerencias relacionadas directamente con el desarrollo de su trabajo, como pueden ser: modificaciones en las fases, actividades, fechas, etc.

SEGUIMIENTO DEL DESARROLLO DE ACTIVIDADES TIPO III

ESCUELA:
GRADO/GRUPO:
MAESTRO ESPECIALISTA:
ALUMNOS:

CICLO ESCOLAR:

PLAN OPERATIVO

FASES DE TRABAJO	ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES	FECHA	OBSERVACIONES

Una vez que se han llenado ambos formatos el maestro especialista y el alumno deben verificar la secuencia lógica de cada uno de los puntos que se abarcan, con la finalidad de evitar posibles desviaciones o tareas innecesarias en el desarrollo del proyecto.

3. TERCERA ACCIÓN: Realización de la Investigación y/o el Trabajo Creativo-Productivo.

En esta etapa, el maestro especialista debe verificar que el alumno cumpla con cada una de las tareas señaladas en el plan operativo ya que puede darse el caso de que éste desista dado que esta fase constituye el trabajo más intenso. También para el maestro especialista representa un gran esfuerzo puesto que el alumno requiere de una mayor asistencia, tanto metodológica como operativa.

4. CUARTA ACCIÓN: Detallar, Revisar, Reelaborar y Pulir el Producto.

Conforme el alumno avanza en la elaboración de su proyecto, es necesario que reciba retroalimentación del maestro especialista y de otras personas acerca de su producto. El principal objetivo de esta acción es que el alumno mejore su producto en algún grado mediante revisiones, reelaboraciones y corrección de detalles de aspectos tanto generales como específicos, según lo amerite el caso, tal como sucede con el trabajo de los investigadores de las diferentes disciplinas y de los artistas.

El proceso de retroalimentación es fundamental desde que el alumno inicia su proyecto, pero es trascendental cuando el resultado de su trabajo se ha cristalizado en un producto, porque es en este momento cuando el alumno, con ayuda del maestro, realiza los últimos ajustes para lograr que tenga el impacto deseado sobre el público al que va dirigido.

Un beneficio de este proceso es que además de proporcionar al maestro especialista experiencia en el análisis y manejo de posteriores proyectos Tipo III, ofrece al alumno elementos técnicos para el aprendizaje autodirigido, es decir, a trabajar de manera sistemática,

organizada e independiente, lo cual constituye uno de los principales objetivos del *Modelo Triádico de Enriquecimiento*.

5. QUINTA ACCIÓN: Búsqueda y determinación del Público apropiado y de las posibles aplicaciones.

En esta etapa, el maestro especialista debe dar a conocer al alumno ejemplos de los medios a través de los cuales puede realizar su presentación, así como los posibles públicos a los que puede dirigirlo. Puede organizar eventos interescolares, encuentros, congresos, etc., donde el alumno tenga una primera oportunidad de mostrar su producto así como la de conocer el trabajo creado por otros alumnos.

Asimismo, puede establecer contacto tanto con organizaciones que publican revistas y periódicos que generalmente reciben contribuciones de niños y jóvenes, así como medios de difusión como la radio y la televisión que también difunden productos que los jóvenes realizan.

Una vez que al alumno se le muestran ejemplos de posibles maneras de aplicación del producto según el área de interés, tiene mayores posibilidades de decidir cómo y a quién específicamente comunicará sus resultados, lo cual deberá registrar en el formato *Organización, Sistematización y Seguimiento de las Actividades de Enriquecimiento Tipo III* en el apartado de *Públicos y Aplicaciones*.

En el cuadro 1 se presentan algunos ejemplos de los medios empleados regularmente en programas basados en el *Modelo Triádico de Enriquecimiento* con el propósito de que los alumnos conozcan la diferentes maneras en las que pueden dar a conocer su proyecto.

Si bien son ejemplos de otros países, particularmente de Estados Unidos, el maestro especialista puede adaptarlos de acuerdo a las condiciones de la zona metropolitana o de la zona estatal en donde vive. Lo importante es que oriente al alumno y que le permita darse cuenta de la diversidad de opciones con las que cuenta para la aplicación de su producto creativo.

Cuadro 1. Medios y aplicaciones

MEDIOS EN QUE SE PUEDEN APLICAR LOS PROYECTOS TIPO III			
ÁREA	MEDIO DE APLICACIÓN	PÚBLICO	PERIODICIDAD
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Revista literaria • Periódico de la escuela o la clase. • Reportajes de la clase para el periódico escolar. • Colecciones de cultura popular • Biografías comentadas. • Narraciones de cuentos. • Obras de teatro guinol. • Editoriales estudiantiles. • Página infantil de un periódico de la ciudad. • Agendas tipo libro. • Tarjetas de felicitación. • Obras de teatro. • Audiciones poéticas. • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela • Local • Estatal • Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanal • Mensual • Anual
Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Muestras, Exhibiciones • Tarjetas de felicitación • Esculturas • Libros ilustrados • Animaciones. 		
Música y Danza	<ul style="list-style-type: none"> • Biografías de compositores famosos • Composición de música • Música electrónica • Construcción de instrumentos musicales • Investigaciones históricas de compositores famosos. • Historia de la danza, vestuario. • etc. 		

CONTINUA ...

MEDIOS EN QUE SE PUEDEN APLICAR LOS PROYECTOS TIPO III

(continuación)

ÁREA	MEDIO DE APLICACION	PÚBLICO	PERIODICIDAD
Historia y Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Series de historia en periódicos • Columnas en periódico mural • Establecimiento de una sociedad histórica. • Establecimiento de un archivo de consulta de grabaciones históricas. • Colección de publicaciones de cultura popular de la localidad y de narraciones de eventos históricos relevantes. • Publicaciones de historia (escritos, grabaciones, películas, etc.) • Paseo histórico por la ciudad. • Obra de teatro acerca de un hecho histórico • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela • Local • Estatal • Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanal • Mensual • Anual
Ciencias	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas de investigación científica • Columna de ciencias en periódicos • <i>Cápsulas</i> de ciencias en programas de T.V. para niños. • Organización de un museo natural. • Consultor de ciencias en su escuela. • Exposición de ciencias. • Organización de paseos. • Cualquier experimentación prolongada que exija la manipulación de variables. • Escritos sobre diversos estudios. • Elaboración de un acuario • etc. 		
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuciones con problemas, acertijos y juegos matemáticos para revistas, periódico mural, cuadernillos, etc. • Consejero matemático de la escuela. • Editor de revista de matemáticas. • etc. 		
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de T.V. para niños • Programa de radio para niños. • Guiónista de artículos para niños. • Audiovisuales. • Diseño de anuncios publicitarios. • Organizador y director de campañas. • etc. 		

6. SEXTA ACCIÓN: Presentación del producto al público apropiado.

En esta etapa, la asistencia operativa del maestro es muy importante ya que éste determina el espacio físico, así como los materiales de apoyo como son: diapositivas, pizarrón, gis, acetatos, retroproyector, micrófono, etc., que pueden servir para dar mayor claridad y seriedad a la presentación del alumno.

Cuando el local donde se realiza el evento no es el adecuado, debe acondicionarlo lo mejor posible.

Por otro lado, el maestro especialista debe estar consciente del impacto que pudiera provocarle al alumno el enfrentamiento con el público. Una manera de entrenarlo en este aspecto consiste en impulsarlo a que realice presentaciones previas en su escuela, lo cual además de brindarle seguridad, le permite corregir los errores que pudieran presentarse al momento de la exposición.

En este sentido, los comentarios, sugerencias y/o señalamientos de sus compañeros, otros maestros, director, etc., son de gran importancia pues éstos le ayudan a elevar la calidad de sus presentaciones.

7. SÉPTIMA ACCIÓN. Evaluación

En las actividades Tipo III existen distintos momentos evaluativos. Se plantean una evaluación inicial, otra durante su desarrollo y por último al finalizar dichas actividades.

La *evaluación inicial* se realiza a través de una entrevista del maestro especialista con el alumno con el propósito de valorar si éste último está en condiciones de llevar a cabo un proyecto Tipo III, o se requiere de un entrenamiento específico (actividades Tipo II) para llevarla a cabo más adelante. Dicha información la obtiene el maestro especialista durante el proceso de identificación de apertura permanente particularmente cuando lleva a cabo el

procedimiento del tercer aspecto de identificación, y la registra en el formato de *Evaluación de la Entrevista para la Realización de Actividades de Nivel Avanzado* (ver capítulo 3).

La *evaluación continua* se lleva a cabo durante la realización del propio proyecto la cual será de utilidad para comprobar si la selección del contenido y la organización del trabajo son adecuadas. Para ello, tanto el maestro especialista como el alumno se apoyan en los formatos: *Concentración de Datos, Organización, Sistematización y Seguimiento* y el *Plan Operativo*.

El análisis de esta información y la interacción con el alumno o grupo de alumnos en cada una de las acciones, permiten valorar su proceso individual o grupal en relación a su proyecto.

Por último, la *evaluación final* es la que se lleva a cabo una vez terminado el proyecto, en este caso, se evalúa el producto mismo. Quién puede realizar esta evaluación es algún especialista en el área de interés del alumno o grupo de alumnos y/o el propio alumno, informando acerca de su experiencia en torno a las dificultades que se le presentaron, cómo fueron resueltas, sus logros, etc., y finalmente su opinión con respecto a su producto terminado, es decir, si lo considera original, innovador, etc. En estas opiniones también pueden participar sus compañeros de grupo, el maestro de grupo regular, el maestro especialista, etc.

Es importante hacerle notar al alumno tanto su esfuerzo como su interés y recordarle que para evaluar la calidad de su proyecto terminado no es necesario asignar un número que lo califique, sino considerar todo aquello que le implicó lograr su objetivo.

CAPÍTULO 5

PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN

Una de las dificultades iniciales a las que se enfrenta todo programa educativo consiste en darlo a conocer a la comunidad a la que se pretende beneficiar, es por tal motivo que en este programa se consideró a la sensibilización como un proceso básico, sin el cual la operación del programa hubiera sido prácticamente imposible y, como un proceso permanente de interacción con la comunidad escolar para crear condiciones de intercambio de beneficios.

La sensibilización, además de consistir en la transmisión de información, busca en esencia propiciar la disposición y apoyo de las personas a quienes va dirigido con el objeto de fortalecer las acciones que se realizan en el programa, y de permitir crear, no sólo una opinión respecto de sus bondades, sino una conciencia de la necesidad de su existencia.

Su meta es beneficiar a la comunidad social por lo que no sólo las escuelas involucradas en el mismo deben ser objeto de este proceso, pues el modelo mismo se concibe como un proceso de integración de la escuela con la comunidad; en esta perspectiva la comunidad puede aprovechar los productos emanados de los trabajos de los alumnos sobresalientes. Esto se logra estableciendo una relación directa entre la escuela y la comunidad en donde ambas partes se responsabilizan de sus aportaciones, productos terminados de los alumnos por un lado, y recursos que la comunidad pueda ofrecer por otro.

5.1 Objetivos.

- 1.- Incorporar el programa en escuelas primarias oficiales a través del apoyo directo de las autoridades educativas correspondientes.

- 2.- Incorporar a los diferentes sectores en las actividades que comprende el programa.

3.- **Obtener recursos materiales y humanos en la escuela involucrada y en otras instituciones.**

4.- **Promover la comunicación y retroalimentación entre el personal de la escuela involucrada y los responsables del programa.**

5.- **Difundir en forma masiva el programa.**

El primer objetivo implica la transmisión de información a los agentes educativos involucrados en el programa sobre las actividades y necesidades del mismo. Esta información puede variar dependiendo del público al que va dirigido, pero un rasgo fundamental es que debe ser una actividad cotidiana que permita una comunicación permanente con los sectores involucrados.

Sin duda, el apoyo administrativo y técnico que brinde particularmente el director de la escuela es indispensable para obtener buenos resultados. De esta forma la finalidad de la sensibilización desde el punto de vista administrativo es lograr el convencimiento y apoyo de las autoridades administrativas para el buen funcionamiento del mismo.

En el segundo objetivo se plantea la necesidad de incorporar a todos los sectores implicados para apoyar y enriquecer el trabajo que en el programa se lleva a cabo.

El tercer objetivo contempla la posibilidad de allegarse de recursos materiales o humanos para las actividades que se realizan en el programa. Dado que el modelo trabaja principalmente sobre el interés individual o colectivo de los alumnos potencialmente sobresalientes no es posible delimitar de antemano cuáles son los materiales que se requieren para cada proyecto de investigación o producto creativo que se realice. Sin embargo, ha de pugnarse porque el material con que se cuente sea vasto ya que si bien las actividades de tipo avanzado requieren de materiales específicos, el modelo también propone actividades cuyos materiales pueden ser de uso general.

En este contexto es que la sensibilización tiene un papel fundamental pues realizada adecuadamente, permite ser fuente de recursos.

Otro sector muy importante es el de los padres de familia, la experiencia ha demostrado que solicitar la cooperación de este grupo reporta buenos resultados tanto en lo que se refiere a la colaboración para el trabajo voluntario como a la aportación de recursos de todo tipo. Es natural que los padres hagan todo cuanto está a su alcance por conseguir los recursos necesarios para el programa si están convencidos de que esto conlleva un beneficio para sus hijos.

También, como ya se mencionó con anterioridad, otra fuente potencial de recursos son las instituciones y organizaciones que estén dispuestas a aportar o prestar materiales, equipos y recursos humanos para la realización de actividades del programa.

Es tan importante contar con recursos materiales como con recursos humanos; la colaboración de todas las personas dispuestas a participar en el programa puede adquirir diferentes sentidos que van desde acompañar al grupo especial o al grupo regular en las salidas que se realizan, hasta adquirir el papel de asesores de actividades de nivel avanzado.

En el cuarto objetivo se plantea que la sensibilización debe promover la comunicación y retroalimentación entre los diferentes participantes del programa ya que debe ser un medio que permita evaluar las deficiencias y logros alcanzados con el fin de ir corrigiendo las fallas.

El quinto objetivo establece la necesidad de que exista una difusión masiva del programa, la difusión puede ser un medio eficaz para el reconocimiento de la necesidad de su existencia.

Esta puede llevarse en dos sentidos, la que se realiza con la comunidad y que está a cargo del equipo técnico y del maestro especialista y la que se efectúa a nivel masivo.

En la etapa inicial en cada escuela este proceso está dirigido a directores de escuelas primarias oficiales para que el cuerpo docente se incorpore al programa.

También a todas aquellas personas que participan en el programa tales como autoridades escolares, maestros de grupo regular, personal administrativo, alumnos y padres de familia ya que éstos constituyen los principales agentes educativos que permiten el éxito del programa y la fuerza principal de su sustento.

Asimismo, dicho proceso está dirigido a organizaciones institucionales (Universidades, ISSSTE, etc.), centros de servicio y producción (Empresas privadas), etc. ya que se conciben como posibles recursos para el enriquecimiento en las diferentes actividades y en algún momento como entidades sociales beneficiadas por el mismo.

En México, este proceso comprendió dos momentos diferentes, el primero se refiere a la sensibilización inicial, y el segundo a la permanente.

5.2 Sensibilización Inicial.

Se realiza cuando se seleccionan escuelas para incorporar el programa y al inicio de cada ciclo escolar en escuelas en donde éste ya opera. Para tal efecto se lleva a cabo el siguiente procedimiento:

1) Plática introductoria con autoridades educativas (directores, supervisores y jefes de sector).

El contenido de ésta hace referencia a las características generales del programa, sus objetivos y las condiciones de trabajo, es decir, el tiempo aproximado requerido para trabajar en el grupo especial y el grupo regular, los grados, y grupos contemplados y el espacio requerido, es decir, un salón especial. Cabe resaltar que éste último es un factor

fundamental que contribuye en gran medida en la decisión para seleccionar escuelas además de la autorización por parte de los directores.

Los responsables de esta plática son el maestro especialista y el equipo técnico.

2) Plática con el director y maestros regulares.

Esta se lleva a cabo de preferencia con todos los maestros de cada escuela, con la finalidad de que todo el personal docente conozca el programa. Desde las primeras etapas de introducción es necesario convencer al maestro de los beneficios del mismo.

Se destacan las posibilidades que el programa tiene respecto a la atención de las potencialidades de algunos alumnos, así como los medios con los que cuenta para identificar características sobresalientes en alumnos que son considerados como alumnos promedio.

Además se acentúa que el programa puede apoyar y enriquecer el contenido y dinámica de las clases regulares. El énfasis debe hacerse principalmente en los beneficios que éste puede tener en la comunidad escolar.

En cuanto al aspecto técnico, los temas a tratar son: el concepto de capacidad sobresaliente, el proceso de identificación, el modelo triádico de enriquecimiento escolar, el horario de trabajo, y el plan de actividades.

En estas pláticas es fundamental dejar perfectamente claras las funciones de los responsables del programa y las características específicas del trabajo que realiza el maestro especialista, de tal manera que no se le adjudiquen tareas que a él no le corresponden.

Por otra parte, se precisan las cuestiones administrativas tales como el oficio de presentación y lista de asistencia del maestro especialista, y la entrega de un programa de

actividades quincenal. Esta información la otorgan el maestro especialista y el equipo técnico.

3) Plática dirigida a los alumnos.

Estas pláticas se realizan con los alumnos de los grupos en donde se instrumentará el programa y las llevan a cabo el maestro especialista y el equipo de apoyo.

En dicha presentación se da a conocer a los alumnos los beneficios que el programa puede proporcionarles, así como la manera en que pueden participar en él. Asimismo se les explica lo que significa pertenecer al grupo especial, para lo cual la persona responsable de la plática debe, utilizando un lenguaje sencillo, diferenciar el concepto de capacidad sobresaliente que adopta el modelo, con otras definiciones.

Se les aclara que algunos alumnos con potenciales sobresalientes serán seleccionados en un inicio para participar en las actividades del grupo especial bajo la responsabilidad de un maestro especialista, pero que también se realizarán diferentes actividades con todo el grupo.

Esto debe explicarse en una forma abierta y honesta, aclarando que todos los estudiantes se incorporarán a las experiencias de enriquecimiento y que algunos otros se incorporarán en un trabajo más riguroso bajo determinados criterios. Se pueden mostrar entonces los trabajos realizados por estudiantes en años anteriores como un ejemplo de los productos que se pueden lograr con este modelo.

4) Plática con padres de familia.

Se exponen las características generales del programa y sus objetivos. Asimismo, se sugiere que tenga una corta duración y que se efectúe los días de entrega de boletas con el propósito de garantizar una mayor asistencia.

Los responsables de la realización de esta plática son el maestro especialista y los miembros del equipo técnico.

5.3 Sensibilización Permanente

Es aquella que, como su nombre lo indica, se lleva a cabo de manera constante en los diversos sectores para mantener informada a la comunidad y, además propiciar su participación continua. Esto es posible lograrse mediante actividades especialmente elaboradas conforme a las características y necesidades particulares de cada fase del programa.

Por lo tanto, no es posible plantear un procedimiento riguroso de las actividades a realizar a lo largo de un año escolar.

A continuación se describen algunas acciones que en México se realizaron y otras que constituyen sugerencias para llevar a cabo este proceso ya que se depende de las características específicas de cada escuela y del público al que van dirigidas.

1) Sensibilización a autoridades educativas.

Consideramos que la forma más eficaz de sensibilizar a las autoridades educativas y a cualquier otro sector involucrado en el programa, son los propios productos de los alumnos.

Estos se pueden dar a conocer a través de audiovisuales, exposiciones, conferencias, etc. promovidas por el maestro especialista. Se recomienda también que se establezcan reuniones periódicas con el fin de contar con su apoyo permanente. Es muy importante hacerles invitaciones personales y por escrito para que asistan a todos los eventos públicos que se realicen como parte del programa.

2) Sensibilización a maestros regulares.

Se recomiendan las acciones hechas anteriormente, sin embargo, es conveniente que, además de realizar reuniones formales con ellos, se mantenga una comunicación constante en el trabajo cotidiano, de tal manera que se promueva su participación en el programa, ya sea que sugieran temas para la realización de actividades Tipo I y Tipo II con el grupo regular, que nominen a alumnos que no fueran seleccionados al inicio, y/o se autopropongan como recursos para apoyar las diferentes actividades comprendidas en el modelo.

Asimismo, el maestro especialista debe capacitar al maestro de grupo regular para que este pueda ir realizando algunos de los tipos de actividades que se realizan en el programa

3) Sensibilización a alumnos.

Esta va en dos sentidos, por un lado la que se realiza con el grupo regular y por otro la que se efectúa solo con el grupo especial. La primera se puede realizar mediante la difusión de los trabajos que se producen al interior del grupo especial y que puede ser a través de exposiciones, audiovisuales, campañas escolares, conferencias, con el objeto de despertar interés en los alumnos que no forman parte del grupo especial. Cabe señalar que estas demostraciones pueden asumirse como actividades Tipo I.

La segunda consiste en pláticas periódicas con los alumnos del grupo especial en las que se retroalimente tanto su actitud hacia el trabajo como sus productos terminados.

4) Sensibilización a padres de familia.

En las reuniones con los padres de familia es importante, por un lado, invitarlos a colaborar como recursos en el programa, es decir, a participar como ponentes de conferencias, audiovisuales, facilitar transporte, recursos materiales, etc.; y por otro, informarles sobre el

avance en relación al trabajo realizado con sus hijos, las dificultades presentadas hasta ese momento, y las actividades que se continuarán desarrollando a lo largo del ciclo escolar.

Se sugiere efectuar este tipo de reuniones cada tres meses dadas las dificultades que se les puedan presentar para acudir en un periodo de tiempo menor, sin embargo, el maestro especialista puede otorgarles tiempo para atenderlos de manera individual cuando ellos así lo requieran.

5.4 Planeación

En la planeación de las actividades de sensibilización con los diversos sectores es necesario que el maestro especialista considere la utilidad de apoyos didácticos, que permitan esclarecer la información que se proporciona tales como rotafolio, franelógrafo, periódico mural, folleto, el cartel, etc.

Existen otros medios de comunicación educativa como son los videos, diaporamas, programas de radio y televisión que pueden tener una mayor cobertura. Sin embargo, la utilización de unos y otros está en función de tres factores: 1) el tipo de actividad de sensibilización a realizar, 2) el público a quien se dirige y, 3) las características de los medios de comunicación de que se puede disponer.

Para planear una actividad de sensibilización es necesario tomar en cuenta en que etapa se encuentra el programa, si es al principio o al final del ciclo escolar, si se pretenden presentar productos de los alumnos o profundizar en algún punto específico del modelo.

En cuanto al público al que se dirige es importante determinar el nivel de conocimientos, el número de asistentes, las condiciones del lugar en que se llevará a cabo la actividad, disponibilidad de tiempo para preparar el apoyo didáctico y disponibilidad de tiempo de los asistentes para acudir a la actividad.

PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN

Escuela:
Grado/Grupo:
Maestro de Grupo Regular:
Maestro Especialista:

Fecha:
Ciclo Escolar:
Inicio: Final:

Dirigida:

Objetivos:

Técnicos:

Operativos:

Apoyos Didácticos:

RESULTADOS

En el presente capítulo señalamos los resultados y conclusiones de la instrumentación del Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes durante los ciclos escolares que corresponden al periodo de 1986 a 1989.

Una parte no desarrollada a lo largo del proyecto fue la evaluación formal del trabajo en su conjunto, y la sistematización de los resultados obtenidos a lo largo de su instrumentación, sin embargo, de manera consistente se realizaron reuniones permanentes con los maestros especialistas con el propósito de identificar tanto avances como dificultades a partir de las cuales se generaban diferentes alternativas y líneas de trabajo, estableciendo así criterios que guiaban y fortalecían los diferentes aspectos del proyecto, razón por la cual la información presentada en este capítulo, es predominantemente descriptiva y cualitativa.

6.1 De la instrumentación del modelo.

Para el desarrollo del modelo de atención en las escuelas primarias oficiales, fue necesario, como primer paso llevar a cabo el proceso de sensibilización que comprendió dos momentos diferentes.

El primero se refiere a la sensibilización inicial que se realizó cuando: a) se iban a seleccionar escuelas para incorporar el programa y, b) al inicio de cada ciclo escolar en donde ya operaba el programa.

El segundo se refiere a la sensibilización que se llevó frecuentemente en los diversos sectores para mantener informada a la comunidad y, además propiciar su participación continua. Esto se logró a través de actividades que fueron especialmente elaboradas conforme a las características y necesidades particulares de cada fase del programa.

Otra fase del programa consistió en realizar la identificación inicial de niños potencialmente sobresalientes y/o sobresalientes. Se aplicaron los instrumentos para la formación del grupo especial inicial que se realizó al inicio del ciclo escolar en algunas escuelas, y al final, en otras. Esto dependió de las condiciones de los planteles y de si estaba o no operando el programa en los mismos.

Se llevaron a cabo el segundo y tercer aspecto de la identificación, es decir, el proceso de apertura permanente. Se identificaron alumnos que no fueron seleccionados al inicio a través de la aplicación de los instrumentos. El procedimiento que se utilizó fue el mismo en ambos, el cual consistió en entrevistas realizadas por el maestro especialista hacia el maestro de grupo regular y con los alumnos nominados y/o autonominados.

Las actividades de enriquecimiento Tipo I y Tipo II que conforman el modelo iniciaron una vez realizada la sensibilización y autorizada la instrumentación del programa por el director de cada escuela. Éstas se desarrollaron desde un inicio a la par que el proceso de identificación y contribuyeron en gran medida en la identificación y selección de alumnos potencialmente sobresalientes.

Asimismo, se realizaron a lo largo de cada ciclo escolar de la siguiente manera: las actividades Tipo I generalmente se desarrollaron dos veces al mes por grupo. Las actividades Tipo II dirigidas al grupo regular una vez a la semana también por grupo, y las actividades dirigidas al grupo especial dos veces a la semana con una duración de una hora y media por sesión.

Finalmente, las actividades Tipo III se desarrollaron generalmente en el horario asignado al aula especial y se llevaron a cabo a lo largo de cada ciclo escolar con los alumnos que ya tenían delimitada su área de interés para realizar un proyecto creativo-productivo.

En cuanto a la selección del personal docente:

En todo programa de educación especial el papel que jugaba el maestro era determinante. En el caso de los maestros asignados al Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes esta afirmación también fue válida.

En los ciclos escolares 1985-1986 y 1986-1987, a partir de ciertos lineamientos teóricos y establecidos en otro país, se creó un sistema para la selección de maestros que se desempeñarían en el proyecto. De este modo, el prototipo revisado fue considerado como una guía que apoyó en la selección y capacitación del personal. Esta no se restringió a la antigüedad de los candidatos en cuanto a su experiencia educativa. Se amplían los criterios considerando los rasgos personales y profesionales sugeridos en diversas investigaciones. El interés fundamental consistió en identificar docentes que parecieran estar a favor de proporcionar experiencias educativas innovadoras y motivadoras y que estuvieran convencidos de la necesidad de brindar atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Considerábamos que todo proceso de selección no aseguraba un éxito completo ni la cabal identificación y ubicación de los candidatos. No obstante, en la primera experiencia obtenida (ciclo escolar 1985-1986) se obtuvieron resultados favorables ya que el primer grupo de maestros seleccionados mostraron un desempeño que fue calificado como adecuado.

Concretamente, para la selección del equipo de maestros que trabajarían en el proyecto se realizaron las siguientes acciones:

- **Convocatoria.** Se realizó colocando anuncios en los que se describían, en términos generales las necesidades y características de las personas requeridas (experiencia y formación profesional). Éstos anuncios fueron ubicados en lugares frecuentados por profesionales educativos (Dependencias de la SEP, Universidades, escuelas y otros). Se

determinó una fecha límite de admisión y se solicitó a cada aspirante su curriculum vitae.

- **Primera selección.** En esta fase nos concentramos en la revisión de cada expediente. Lo que interesaba era que la persona tuviera un mínimo de experiencia en enseñanza de dos años (sobre todo a nivel primaria) y que su preparación profesional correspondiera con el campo y quehacer educativos (profesores normalistas, psicólogos o pedagogos). Sin embargo, no se descartó a otros profesionales que mostraban experiencia y aptitud en la enseñanza.

También se puso atención especial en aquellos que mostraron la tendencia a la especialización en algún área de estudio, a los productos realizados en su vida profesional (libros, ponencias, investigaciones, cursos, etc.).

Una vez realizada la primera selección se citaba a cada uno de los profesionales con el propósito de entrevistarlos y de que llenaran un cuestionario en el que les solicitaba información acerca de ellos y su opinión en torno a la educación de los niños sobresalientes.

- **Estudio de caso.** A partir de la información obtenida mediante el curriculum, el cuestionario y la entrevista, se elaboró una caracterización general de cada maestro candidato, se correlacionaron las fuentes de información citadas y se comparó con el perfil deseado.
- **Selección final.** En esta última fase se realizó una comparación de todos los casos calificados como buenos candidatos y se tomó la decisión.

En una segunda etapa el proceso de selección fue diferente. Al inicio se realizaron entrevistas con los candidatos y en lugar de que llenaran un cuestionario la dinámica consistió en que, sin previo aviso, prepararan una clase con una diversidad de materiales

que en ese momento se les brindaba y que la desarrollaran con los demás miembros del grupo. Con esta estrategia se obtuvieron resultados favorables, ya que algunos maestros, aún cuando no tenían experiencia frente a un grupo, en ese espacio manifestaban sus posibilidades, su entusiasmo, interés, su manera de conducirse, etc., lo cual permitió identificar de manera más directa sus características.

En cuanto al horario:

Con respecto al horario que se destinó a trabajar el proyecto en las escuelas, se observó que en la mayoría de las escuelas resultó factible trabajar un promedio de dos a tres horas con el grupo especial, lo cual corresponde al tiempo ideal propuesto en los lineamientos teóricos del modelo.

Con relación al tiempo de trabajo con el grupo regular se observó que en el 40% de las escuelas se trabajó un promedio de 1 a ½ horas por semana, lo cual representó tiempo suficiente considerando que no era fácil, por las condiciones que se exponen mas adelante, trabajar con todo el grupo regular.

En la mayoría de las escuelas el tiempo de trabajo fue variable ya que se tuvo que ajustar a los requerimientos del maestro de grupo regular. Por lo tanto, no había un horario fijo y esto implicó que los alumnos no tuvieran una continuidad y estabilidad en su trabajo desempeñado en el grupo especial.

En términos generales el horario de trabajo funcionó adecuadamente aunque hubo diversas adaptaciones de acuerdo a las condiciones de cada escuela. Sin embargo, en algunos casos se presentaron dificultades que contribuyeron a trabajar de manera poco sistemática tanto con el grupo especial como con el regular. Estos problemas fueron: 1) no se contaba con un aula específica destinada al grupo especial, por lo que el tiempo de trabajo variaba de acuerdo al lugar que se asignaba para realizar las actividades; 2) en algunas escuelas había una gran cantidad de actividades extraclase como educación artística, educación física,

danza, etc., situación que redujo el tiempo destinado al proyecto; 3) en el ciclo escolar 1987-1988 se redujo a dos horas el horario de trabajo debido a las medidas tomadas por la Secretaría de Educación Pública por los problemas de contaminación en el medio ambiente que en aquel entonces prevalecían.

En cuanto al aula especial:

Contar con un aula especialmente destinada al proyecto que presentara buenas condiciones (iluminación y ventilación), fue una característica indispensable para la instrumentación del modelo. Desgraciadamente sólo en el 50% de las escuelas, las condiciones del salón especial se consideraron adecuadas, pues estaban asignados únicamente para los maestros especialistas. En el otro 50% las condiciones del aula resultaron inadecuadas dado que: los salones eran bodegas o aulas de usos múltiple en donde se realizaban actividades que interrumpían el trabajo con los alumnos y se guardaban materiales diversos como artículos de limpieza, libros, etc., lo cual reducía el espacio e impedía tener el aula organizada. En otros casos las aulas asignadas fueron utilizadas también en los turnos vespertinos. Esto trajo como consecuencia que los maestros especialistas no pudieran guardar su material de trabajo en dicho espacio.

También se presentaron escuelas en las que definitivamente no contaban con un aula especial, situación que obligó a los maestros especialistas a realizar sus labores en distintas aulas. Lo anterior trajo como consecuencia la suspensión del proyecto en algunas escuelas, ya que era imposible continuar trabajando bajo condiciones tan desfavorables.

6.2 De la cobertura

El proyecto nació en el ciclo escolar 1985-1986 atendiendo cuatro escuelas públicas primarias, a alumnos que cursaban los grados de tercero y cuarto.

La razón de atender a alumnos a partir de tercer grado fue que debido a que se realizaba la

fase experimental, se requería asegurar las condiciones que permitieran facilitar la viabilidad de estos modelos. Dichas condiciones consistían tanto en que los niños ya hubieran accedido a la conceptualización de la lecto escritura y matemáticas así como en la adquisición de recursos financieros y humanos suficientes para cubrir las necesidades prevaletentes.

Se contaba así mismo con cuatro maestros encargados de dicha atención bajo la supervisión y capacitación de ocho coordinadores técnicos adscritos al Departamento de Proyectos Especiales de la Dirección General de Educación Especial.

En los grupos regulares y especiales se trabajaban ambos modelos, y la atención y distribución de los grupos se otorgaba en función de las preferencias de los alumnos en tres áreas académicas consignadas en el programa regular, por lo tanto el proceso de identificación se encaminaba a identificar, entre otras cosas, los intereses para dichas áreas: español, matemáticas y ciencias naturales.

El motivo por el que se inició atendiendo estas áreas académicas partió de la solicitud de las autoridades de la Dirección General de Educación Especial por reforzar dichas áreas, sin embargo, a través del proceso de identificación y de la atención en los grupos regulares, era difícil restringir la atención únicamente a los criterios iniciales.

Paralelamente se inició esta atención educativa en los estados de Nuevo León, Jalisco, Michoacán, Chihuahua y Coahuila, con variantes en la instrumentación en algunos de ellos.

En el ciclo escolar 1986-1987 se amplió en el D.F. tanto la cobertura en escuelas, como en recursos humanos aumentando la atención a 39 escuelas distribuidas en la mayoría de las delegaciones del D.F. a través de 42 maestros especialistas, bajo la supervisión de 11 coordinadores técnicos. El número de maestros fue mayor que el número de escuelas dado que algunos de ellos desempeñaban también sus labores en el turno vespertino.

En el ciclo escolar 1987-1988 se observó una reducción de escuelas y por tanto de alumnos atendidos. Ello se debió a que realizando una evaluación de las condiciones materiales del desarrollo de este servicio educativo se consideró que era indispensable contar con un aula que fuera un espacio propio del especialista y de los alumnos que asistían a recibir el apoyo para desarrollar sus potenciales. Bajo estas circunstancias las escuelas en las que se determinó no trabajar ya, no cubrían este requerimiento, cuestión por la cual se decidió concentrar todos los recursos en los centros educativos en donde sí se cubría.

En el último ciclo, 1988-1989, se observa una reducción significativa de escuelas. El motivo de la suspensión del proyecto en dichos centros fue que no existía un aula especial que cubriera las condiciones mínimas indispensables en algunos de ellos y en otros, no se contaba ni siquiera con el espacio. No obstante, en las escuelas restantes el trabajo continuó desarrollándose como estaba definido hasta ese momento. Para ese entonces el modelo adquirió el status de servicio y como tal se implementaba en todas las entidades federativas. Pese a ello se presentó un cambio de autoridades en lo que fuera la Dirección General de Educación Especial. Esta nueva dirección imprimió una orientación "descentralizadora" que implicó la pérdida del control operativo y pedagógico de este proyecto educativo por parte de los miembros del equipo técnico. Esto significó prácticamente el cierre de este ciclo de experiencia educativa.

Finalmente, es importante señalar que la gran mayoría de las escuelas eran del turno matutino. La razón de esto fue que durante estos ciclos escolares había una tendencia importante al cierre de turno vespertino en la ciudad de México en las escuelas primarias, lo cual hacía que la situación de los grupos fuera inestable. Por otro lado, la cantidad de niños que asistía en el turno vespertino paulatinamente decrecía llegando incluso a formarse grupos multigrado, es decir, grupos que incluían, por ejemplo, alumnos de tercero y cuarto grados. Además, la edad de los niños que asistían al turno vespertino frecuentemente era mayor que la de sus homólogos en el turno matutino, debido a la tendencia generalizada en las escuelas públicas de inscribir a los reprobados o múltiplemente reprobados en el turno en cuestión. Se decidió centrar la atención en el turno matutino no obstante que el

vespertino ofrecía mayores posibilidades en cuanto a salón disponible.

El siguiente cuadro representa la información expuesta:

CICLO ESCOLAR	ESCUELAS	TURNO MATUTINO	TURNO VESPERTINO	MAESTROS ESPECIALISTAS	COORDINADORES TÉCNICOS
1985-1986	4	4	0	4	8
1986-1987	39	32	7	33	11
1987-1988	38	27	11	33	13
1988-1989	31	26	5	33	13

Como se ha señalado en capítulos anteriores, el modelo de atención educativa para niños sobresalientes utilizado, atendía simultáneamente a los niños identificados como sobresalientes o potencialmente sobresalientes con los cuales se formaba el grupo especial y a todos los niños de los grupos regulares de los cuales provenían los identificados.

A los niños que conformaban el grupo especial, se les definía como población atendida en tanto que a los niños de los grupos regulares se les definió como población beneficiada.

Es importante recordar que con la población atendida se trabajaba principalmente actividades Tipo II (clase 1 y 2), de nivel avanzado (Tipo II, clase 3) y Tipo III, y con la población beneficiada principalmente actividades Tipo I y Tipo II de niveles básicos.

El siguiente cuadro muestra la variación de la población atendida y de la beneficiada, exponiendo además su relación con respecto al número de maestros y de escuelas por cada ciclo escolar.

CICLO ESCOLAR	ATENDIDA			BENEFICIADA			% BENEFICIADA/ATENDIDA
	TOTAL	POR MAESTRO	POR ESCUELA	TOTAL	POR MAESTRO	POR ESCUELA	
1985-1986	100	25.0	25.0	642	160.5	160.5	15.5
1986-1987	1,074	32.5	27.5	5,766	174.7	147.8	18.6
1987-1988	993	30.0	26.1	5,474	165.8	144.0	18.1
1988-1989	833	25.2	26.8	4,786	145.0	154.3	17.4

Como se puede observar, en el primer ciclo del programa (1985-1986), ambas poblaciones eran muy pequeñas debido a que se trabajaba en pocas escuelas. La población atendida era alrededor de 15% de la beneficiada, lo cual concuerda con la expectativa teórica que plantea que entre el 15 y el 20% puede desarrollar capacidades sobresalientes.

El número de alumnos beneficiados por cada maestro era de 160, mientras que el número de estudiantes atendidos era de 25. No obstante que el maestro especialista no estaba con ellos permanentemente, sí tenía que preparar materiales y actividades para cada alumno, además de servir de manera más personalizada a la población atendida y apoyar individualmente a los alumnos que realizaban proyectos o actividades Tipo III. Todo esto trajo como consecuencia que los maestros tuvieran una carga de trabajo muy pesada.

Para el segundo ciclo de atención se observó un drástico incremento con respecto al ciclo anterior, tanto de la población atendida (974% de incremento) como de la beneficiada (798.13% de incremento), así como del número de maestros (725%) y de escuelas (875%) en las que se aplicó el modelo. El porcentaje de la población atendida con respecto a la población beneficiada tuvo un incremento de 3.1 puntos porcentuales (pasó de 15.5% a 18.6%).

Para el tercer ciclo escolar, comparándolo con el ciclo anterior la población atendida decreció en 7.54%, la población beneficiada decreció en 5.6%, el número de maestros no tuvo variación, el número de escuelas decreció en 2.56%. Por otro lado, la proporción de la población atendida con respecto a la beneficiada también decreció medio punto porcentual.

En el último periodo escolar (1988-1989), la población atendida se redujo aún más (16.1% con respecto al ciclo anterior), asimismo, la población beneficiada decreció en 12.5%, el número de maestros quedó invariable, la cantidad de escuelas disminuyó un 18.4%, mientras que el porcentaje de la población atendida con respecto a la beneficiada se redujo en 0.7 puntos porcentuales.

El crecimiento inicial que se presentó entre el primer periodo y el segundo se puede atribuir principalmente a cuestiones administrativas. El presupuesto inicial asignado a este proyecto fue incrementado de manera importante. De esta forma, para el segundo periodo (1986-1987), se contrataron más maestros, se incluyeron más escuelas en el programa y se pudo contar con el apoyo de más coordinadores técnicos. Así, se logró aumentar el número de alumnos beneficiados y atendidos. Sin embargo, la carga de trabajo para los maestros no disminuyó durante todo este ciclo.

Para el tercer ciclo (1987-1988) se tuvo que reducir el número de grupos de tercero y cuarto grados por dos razones. La primera razón fue la carga de trabajo continua de los maestros. La segunda razón fue que los maestros tenían un interés particular en dar seguimiento a los alumnos que en el periodo anterior habían sido identificados como potencialmente sobresalientes y que cursaban ya el quinto grado (incluso, algunos de estos alumnos realizaban proyectos Tipo III).

Al final del segundo periodo se habían detectado en varias escuelas, ciertas carencias en cuanto a las condiciones ideales para brindar la atención educativa -por ejemplo, como se mencionó en incisos anteriores, la falta de aulas especiales-. Así, para este tercer ciclo, se decidió que los maestros especialistas que servían en dichas escuelas, fueran reubicados en locales que contaban con mejores condiciones (salones especiales y aceptación por parte de las autoridades y de la planta de maestros regulares). En consecuencia, durante el tercer ciclo, en varias escuelas había dos maestros especialistas.

6.3 De la atención educativa.

La información de los diferentes aspectos del modelo que se obtuvo a lo largo del proyecto es la siguiente:

En cuanto al Proceso de Sensibilización con autoridades y maestros:

En este rubro encontramos que en algunas escuelas la disposición de las autoridades y de los maestros de grupo regular hacia el proyecto fue positiva, ya que lo aceptaron desde el inicio lo cual redundó en la efectividad de la atención educativa en sus distintas fases: 1) se mostraron flexibles en la negociación del horario y respetaron la forma en que se distribuyó el tiempo de trabajo; 2) no obstaculizaron la salida de los alumnos al grupo especial; 3) cedieron parte de su tiempo para la realización de las actividades Tipo I y II con el grupo regular y llegaron a participar activamente en la realización de las mismas; 4) se involucraron en el proceso de Identificación de Apertura Permanente; y 5) participaron en la organización y desarrollo de eventos tales como exposiciones, intercambios entre diferentes escuelas, etc.

En otras escuelas la participación de las autoridades y maestros fue heterogénea, ya que hubo quienes apoyaron el proyecto, quienes se mantuvieron al margen, así como quienes lo rechazaron abiertamente, a pesar de la labor del maestro especialista. Asimismo, algunas dificultades estaban fuera de su alcance tales como: situaciones de conflicto entre el director y los maestros de grupo; cambio de inspector de zona y/o director; falta de motivación por parte de los maestros de grupo regular hacia el trabajo en general, etc.

Estos problemas repercutieron en la instrumentación del proyecto de diversas maneras: no se respetaron los horarios establecidos lo cual afectó la organización del trabajo; el tiempo que se otorgó para la realización de actividades Tipo I y II con el grupo regular fue muy reducido; el tiempo para trabajar con los grupos especiales no fue suficiente; no se respetó el aula especial como lugar específico para la atención; fue difícil realizar reuniones con los maestros de grupo regular debido a su escasa disposición, etc.

Ahora bien, en entrevistas informales realizadas con los maestros de grupo regular al final de cada ciclo escolar, para conocer su opinión acerca de los efectos que tuvo el proyecto en su escuela se plantearon las siguientes interrogantes:

¿Cuál ha sido el impacto del proyecto en su grupo?

¿Cómo ha sido ese impacto?

¿Considera usted que ha habido beneficios del proyecto en su grupo?

¿Ha notado cambios en los desempeños de los alumnos?

En las escuelas donde las respuestas de los maestros de grupo regular hacia el proyecto fueron positivas, consideraron efectos favorables en los alumnos tales como:

- Se estimuló en ellos el deseo por investigar.
- Adquirieron mayor confianza para participar en sus grupos.
- Mejoraron sus calificaciones.
- Comprendieron más fácilmente los contenidos.
- Se mostraron más dinámicos en el trabajo en clase.

En estos casos, los maestros de grupo mostraron interés por conocer con mayor profundidad el proyecto y solicitaron que se realizaran más actividades con su grupo.

En cambio, en los grupos en donde las respuestas de los maestros fueron de rechazo, plantearon que no habían notado ningún efecto favorable en los alumnos y que en general desconocían el proyecto.

Por otro lado, la información proporcionada en entrevistas con los maestros especialistas en relación a las diferentes fases del proyecto es la siguiente:

En cuanto al Proceso de Sensibilización con padres de familia:

La forma en que participaron los padres de familia en el proyecto fue muy variable. Hubo algunos casos en que éstos mostraron disposición positiva participando dinámicamente de la siguiente manera: 1) apoyando las actividades Tipo I proporcionando transporte, realizando pláticas y conferencias, brindando ayuda a los maestros especialistas en las salidas, etc.; 2) proporcionando todo tipo de material desde papelería, hasta comida para la realización de distintos eventos; 3) apoyando a sus hijos en todo lo relacionado con el trabajo realizado en el grupo especial, etc.

También hubo otros casos en los que la participación de los padres se redujo a asistir a las reuniones establecidas por el maestro especialista y a brindar ocasionalmente apoyo de tipo material como dinero para cubrir el costo del transporte, y material de papelería. Asimismo, manifestaban escaso compromiso con relación al trabajo de sus hijos en el proyecto.

Por último, también se observaron casos en donde no se contó con la colaboración de los padres tales como: inasistencia a las reuniones, total desconocimiento del proyecto y apatía con respecto al trabajo de sus hijos.

En cuanto al Proceso de Sensibilización con los alumnos:

Esta fase resultó ser la menos problemática. La forma en que participaron los alumnos en general en este proceso fue de sumo interés y participación ya que lo que se les presentaba en ese momento constituía algo atractivo y novedoso. Les entusiasmaba la idea de sobresalir en algo y trabajar en función de sus intereses tanto en su grupo como en un aula especial con un maestro diferente. Sin embargo, dichos beneficios a veces resultaron contraproducentes ya que la mayoría de las veces, la percepción por parte de los maestros de grupo regular era de competencia y de rechazo hacia los maestros especialistas.

La dinámica entre los alumnos fue variable. En la mayoría de los casos se manifestó la aceptación hacia los niños que participaban en ese momento en el grupo especial. En otros casos, los alumnos identificados eran calificados como los "más inteligentes" o los "aplicados". En este sentido fue muy importante la labor del maestro especialista que consistió en sensibilizar y explicar permanentemente a todos los alumnos las razones por las que sólo algunos salían, así como recordarles la posibilidad que todos tenían de hacerlo.

En cuanto al Proceso de Identificación Inicial:

Al inicio del proyecto se aplicaron tres instrumentos: la escala Renzulli-Hartman, el cuestionario sociométrico Adivina Quién Es y un cuestionario de intereses dirigido a los

alumnos.

Para el ciclo escolar 1986-1987 se incluyeron la ficha familiar y las calificaciones escolares; que aportaban información más amplia acerca de la situación de cada uno de los alumnos y se excluyó el cuestionario de intereses. El motivo de dicha decisión fue que dado que los intereses en los niños varían considerablemente y no se mantienen estables por un periodo prolongado, era difícil que un instrumento, que proporciona información estática, midiera el interés real del alumno prevaleciente en ese momento. Por lo tanto, se optó por identificarlos a través de la observación, durante el desarrollo de la diversidad de estrategias implicadas en las actividades Tipo I y Tipo II, y a través de los instrumentos de identificación restantes, los cuales dadas sus características, reflejaban en cierta medida los intereses de los alumnos.

En suma, se logró identificar intereses ante la ausencia del instrumento, sin embargo, el 30% de los maestros especialistas reportaron la necesidad de considerarlo de nuevo con el propósito de obtener mayor información con respecto a cada uno de los alumnos. El resto informó no haberlo necesitado ya que las estrategias utilizadas por ellos les permitió identificarlos, si bien no los intereses específicos, si las preferencias manifestadas por los alumnos.

El *cuestionario sociométrico "Adivina Quién Es"* constituyó uno de los instrumentos más valiosos. En primer lugar los maestros especialistas observaron, la mayoría de las veces, congruencia entre su opinión y la información proporcionada por los compañeros del grupo con relación a los alumnos nominados. En segundo lugar, resultó entretenido para los alumnos y su participación se manifestó a través de su interés y entusiasmo. En tercer lugar, el tiempo requerido para su aplicación y calificación se caracterizó por su brevedad.

La *Escala Renzulli-Hartman*, que constituye la nominación por parte de los maestros de grupo regular, presentó diversas dificultades particularmente en cuanto a su aplicación y en la información proporcionada.

Los resultados de la aplicación fueron variables. En las escuelas en donde la disposición de los maestros de grupo regular fue positiva, se cumplieron los criterios establecidos, es decir, previa explicación para el llenado del instrumento, los maestros colaboraron y entregaron la información en el tiempo solicitado. En cambio, en las escuelas en donde las condiciones fueron desfavorables, los maestros de grupo se retrasaron significativamente en la entrega, situación que repercutió en la formación inicial de los grupos especiales.

La información proporcionada por los maestros de grupo regular también fue variable. Hubo quienes nominaron a los alumnos más destacados académicamente, y no a los más creativos o a los que manifestaban alguna otra habilidad, aún cuando ya tenían la información teórica y operativa del modelo. Esto representó un problema dado que sus enfoques ejercieron influencia sobre la mayoría de los alumnos haciéndoles creer que sólo los aplicados participarían en el proyecto.

En las escuelas en donde los maestros de grupo se mostraron interesados y participativos se obtuvieron otros resultados. En primer lugar sus nominaciones generalmente correspondían a las nominaciones hechas por los alumnos. Asimismo, hubo quienes nominaron alumnos que se mostraban inquietos por conocer más de los temas vistos en clase a pesar de no tener altas calificaciones escolares, así como alumnos cuya tendencia era dirigir diversas actividades, juegos etc. Bajo estas condiciones, los maestros especialistas trabajaron con mayor fluidez y entusiasmo logrando formar los grupos especiales iniciales en el tiempo establecido.

La *ficha familiar*, en el ciclo escolar 1986-1987 no fue diseñada propiamente como instrumento de identificación, sin embargo, algunos maestros especialistas la utilizaron con el propósito de obtener mayor información antes de seleccionar a los alumnos candidatos al grupo especial.

En algunas situaciones los maestros especialistas reportaron como dificultad, la ausencia de los padres en las reuniones establecidas para el llenado del cuestionario, lo cual impidió a

los maestros contar con la información en el momento requerido, y en otras, el "papeleo", es decir, excesiva información acerca de todos los alumnos en ese momento.

Por otro lado, la ventaja que algunos maestros observaron fue el haber obtenido información de actividades extraescolares que los niños realizaban en diversos contextos la cual constituyó una fuente más de información para la selección del grupo inicial.

También hubo quienes utilizaron la ficha familiar una vez identificados los alumnos para formar el grupo inicial. Esto les permitió de igual forma obtener información derivada de otras fuentes. La opinión de quienes siguieron esta dirección fue favorable ya que reportaron no haber acumulado papeles y en los casos en que existía la duda con relación a la nominación de algún alumno, se solicitaba a los padres que acudieran a una cita con el propósito de obtener mayor información acerca de sus hijos.

Las *calificaciones escolares* representaron un criterio significativo para la participación de los alumnos en el aula especial ya que para la escuela regular el promedio académico establecido como mínimo aceptable determinaba la participación de los alumnos en actividades contempladas en proyectos derivados de otras instituciones.

Los maestros especialistas consideraron este criterio como elemento de la identificación inicial. Sin embargo, de acuerdo a lo que éstos reportaron, no era determinante para la selección de alumnos. Lo importante e indispensable era promover la responsabilidad en los alumnos para no descuidar sus calificaciones ni sus tareas por asistir al aula especial.

En los casos en que los alumnos bajaban sus promedios, el maestro especialista establecía un acuerdo con ellos que consistía en dejar de asistir al aula especial temporalmente hasta el momento en que ellos recuperaran las calificaciones solicitadas por los maestros de grupo y los padres de familia.

En los casos en los cuales era identificado algún alumno con potenciales sobresalientes pero

que por sus promedios el maestro regular no permitía su participación en el aula especial, el maestro especialista se entrevistaba con los padres de familia, con el alumno y con el maestro de grupo con el propósito de establecer las condiciones para su participación en el aula especial. De aquí se desprendieron varias experiencias. En las situaciones en las que se convenía la participación del alumno en el aula especial, el maestro especialista elaboraba conjuntamente con el alumno una carta compromiso en la que el alumno se responsabilizaba de elevar sus promedios académicos. En las situaciones en las que se consideraba pertinente la no participación del alumno en el aula especial, el maestro especialista, con el alumno, establecían el mismo acuerdo para su futuro ingreso, considerando además de elevar sus calificaciones (condición establecida por los maestros de grupo regular), su participación, en las actividades Tipo I y Tipo II desarrolladas en el aula regular.

La *creatividad* no se identificó a través de procedimientos psicométricos en virtud de no haber contado con instrumentos estandarizados en poblaciones de niños mexicanos. Esto implicó identificarla considerando la información acerca de los desempeños de los alumnos tales como trabajos realizados, dibujos, poemas, cuentos, inventos, etc. a través de la observación y apreciación subjetiva de los maestros de grupo regular y de los especialistas.

Los maestros especialistas, además de apoyarse en la observación y en los trabajos de los alumnos para obtener evidencias de desempeños creativos, reportaron haber adquirido información, particularmente en la etapa inicial para formar el grupo especial, de los instrumentos dirigidos a los maestros de grupo regular, a los alumnos y a los padres, misma que les permitió contar con mayores evidencias.

Las dinámicas desarrolladas en las actividades de enriquecimiento Tipo I (particularmente en las derivadas), y en las actividades Tipo II dirigidas al grupo especial resultaron ser las principales fuentes de información. No obstante, algunos maestros especialistas señalaron la necesidad de contar con un instrumento que les proporcionara mayores evidencias del desempeño creativo de los alumnos ya que consideraban que la información obtenida por

ellos mismos era escasa.

Por último, con relación a los *estilos de aprendizaje* de los alumnos se tiene que señalar que se les prestó poca atención a pesar de que teóricamente se les han considerado como un aspecto fundamental en el desarrollo del talento. Ello fue así porque la información y las estrategias específicas descritas por el equipo de J.S. Renzulli fueron pobres para instrumentar determinadas actividades y también por la poca información que en el país se tenía al respecto.

En cuanto al Proceso de Identificación de Apertura Permanente:

De acuerdo a lo que los maestros especialistas reportaron, las principales causas por las que algunos alumnos del grupo especial dejaron de asistir fueron las siguientes:

- Presión de los padres. Algunos padres consideraban que sus hijos al participar en el grupo especial, se retrasaban en el trabajo académico.
- Presión de los maestros de grupo regular. Dado que algunos maestros desconfiaban de los beneficios del proyecto, obstaculizaban el desarrollo del mismo enseñando temas nuevos y dictando tareas, en el horario en el que algunos alumnos asistían al grupo especial, y amenazándolos con bajarles puntos en su rendimiento académico si continuaban participando.
- Baja en el rendimiento académico. Algunos alumnos, a partir de sus salidas al grupo especial, bajaron "significativamente" sus calificaciones. En algunos casos ellos mismos decidían no continuar asistiendo.
- Falta de interés y compromiso con el trabajo en el grupo especial. Algunos alumnos

manifestaron no tener interés por el trabajo que se realizaba en el grupo especial, otros se mostraron poco participativos, interrumpiendo las actividades y no asumiendo su compromiso con el trabajo y sus compañeros. En estos casos los maestros especialistas, junto con el alumno tomaron la decisión.

- **Cambio de escuela.** Se presentaron casos en los que por cambio de domicilio o problemas familiares, algunos alumnos se inscribieron en otras escuelas.

Así como hubo egresos, también ingresaron otros alumnos al grupo especial, algunos casos se dieron a través de la autonominación y en otros fueron nominaciones del maestro de grupo regular o el especialista.

Con relación al apoyo recibido por parte de los maestros de grupo en este proceso, se observó a lo largo del desarrollo del proyecto, la participación constante en la minoría de las escuelas. En éstas, los maestros se involucraron activamente proponiendo nuevos candidatos para el grupo especial, apoyando a los maestros especialistas en las entrevistas con los alumnos nominados y realizando observaciones acerca del desempeño de los alumnos en el grupo regular.

En un número mayor de escuelas la participación de los maestros de grupo regular fue variable, pues sólo se involucraron algunos, mientras que otros mostraron un total desinterés e inclusive obstaculizaron el trabajo dado que no permitieron la posibilidad de explicarles profundamente el proceso de identificación y aún cuando lo conocieron en la etapa de sensibilización inicial, manifestaron su desconocimiento y su negativa a participar.

En cuanto a las actividades Tipo I:

A pesar de que no siempre existieron las condiciones idóneas, los maestros especialistas hicieron un gran esfuerzo para poder llevarlas a cabo dedicando un día a la semana a la

búsqueda de recursos necesarios y a la planeación de las mismas.

Las estrategias utilizadas predominantemente para el desarrollo de este tipo de actividades fueron las siguientes:

- Pláticas
- Visitas
- Proyecciones (audiovisuales, filminas y películas)
- Realización de experimentos y/o demostraciones prácticas
- Talleres
- Audiciones musicales
- Centros de Interés

Con relación a las áreas que abarcaron las actividades realizadas se trabajó con gran variedad de temas que no se restringieron exclusivamente a las tres áreas con las que se inició el proyecto, ya que se incluyeron otras como la Artística y la de Ciencias Sociales contempladas en el programa regular vigente, así como temas extracurriculares propuestos por los maestros especialistas y/o solicitados por los alumnos.

Con relación a la aplicación de este tipo de actividades la mayoría de los maestros, reportaron haber realizado todas las actividades que tenían planeadas, debido a que contaron con la colaboración de las autoridades, algunos maestros de grupo regular y los padres de familia para la realización de las mismas, lo cual propició que éstas se relacionaran más con los temas que se estaban trabajando en el aula regular y que se pudieran realizar un mayor número de ellas.

En estos casos las actividades tuvieron efectos favorables en los alumnos ya que en general apoyaron los contenidos académicos despertando ideas para futuros trabajos, que en algunos casos se concretaron en ideas para proyectos Tipo III. Además, a través de la aplicación de las mismas, se promovió el interés por la lectura, se sensibilizó a los alumnos con respecto a la problemática de su comunidad y se dió la oportunidad de conocer una diversidad de temas que normalmente no se contemplan en la escuela.

Otro grupo de maestros, reportó que no se pudieron realizar todas las actividades que se tenían planeadas y que en algunas ocasiones ni siquiera pudieron concluirse por falta de apoyo de las autoridades, maestros y padres de familia.

En general en lo que concierne a la realización de estas actividades se presentaron diversos problemas en la mayoría de las escuelas que en algunos casos fueron superados. Estos problemas se refieren básicamente a: 1) la dificultad para conseguir transporte, pues esto representó en algunos casos un gasto que los padres de familia y la escuela no estaban en condiciones de cubrir, 2) problemas de índole administrativo, tales como, oficios, solicitudes, permisos, etc., 3) dificultad para conseguir equipo especial como proyector, videocassetera, instrumentos para la realización de experimentos, etc., y 4) falta de tiempo por parte de los maestros especialistas para conseguir recursos materiales y humanos.

En cuanto al desarrollo de estas actividades, los maestros especialistas pusieron énfasis en la importancia de las *actividades derivadas*, ya que éstas constituyeron el momento y espacio en que los alumnos manifestaban sus intereses y la posibilidad de derivarlos a proyectos tipo III

En cuanto a las Actividades Tipo II:

Los resultados que se obtuvieron con relación a este tipo de actividades en los grupos regulares fue muy variable, en el 57% de las escuelas fue posible llevarlas a cabo ya que los maestros de grupo regular tuvieron una disposición favorable cediendo parte de su tiempo así como proponiendo ideas y temas para la realización de las mismas. En el 43% de las escuelas solo pudieron aplicarse una o dos actividades mensuales en cada grupo ya que los maestros de grupo regular se negaban a ceder tiempo para ello.

Las actividades Tipo II que fundamentalmente se desarrollaron en los grupos regulares fueron actividades de Talentos, y tuvieron efectos favorables en los alumnos pues mostraron interés participando dinámicamente. Además permitieron a los maestros de

grupo regular conocer más el proyecto lo cual promovió su colaboración con el mismo.

Con relación al funcionamiento de este tipo de actividades en el grupo especial los maestros especialistas reportaron que: 1) las actividades de talentos sin contenido académico (Tipo II clase 1) despertaron intereses en la mayoría de los alumnos, lo cual favoreció su participación en el proyecto, 2) las actividades de talentos con contenido académico (Tipo II clase 1 ó 2) resultaron más interesantes pues los alumnos pudieron relacionar las habilidades implicadas en el desarrollo de los talentos con la resolución de problemas concretos y con situaciones de su vida cotidiana, 3) las actividades que cubren el segundo objetivo, permitieron el desarrollo de diversas habilidades, tales como, elaboración de resúmenes, elaboración de fichas bibliográficas, consultas en las bibliotecas, etc., lo cual favoreció el desarrollo de algunos proyectos Tipo III, 4) un gran número de actividades fueron diseñadas en función de los intereses de los alumnos, sin embargo no fue fácil delimitarlos y concretarlos, 5) en general, se dió mayor énfasis en la planeación y desarrollo de actividades que cubrían los objetivos 1 y 4 de este tipo de actividades para el grupo regular dado que los maestros especialistas consideraron las habilidades implicadas como parte fundamental para el enriquecimiento del desempeño general de los alumnos. En el grupo especial se cubrieron los cuatro objetivos de acuerdo a las necesidades de cada alumno o grupo de alumnos.

En lo que toca a los procesos afectivos, no se desarrollaron actividades propositivamente orientadas a éstos, sin embargo, las más cercanas fueron las incluidas en el Paquete de Talentos Múltiples, particularmente las que desarrollan el talento de comunicación, ya que en éstas se consideran directamente los sentimientos de los alumnos, además de promover en ellos, sensibilidad para apreciar y valorar a las personas y a los eventos.

Según lo que los maestros especialistas reportaron, este tipo de actividades despertaron interés en los alumnos, ya que les gustaba hablar de si mismos con sus compañeros así como escuchar a los demás. Les gustaba también describir objetos, personas y sus sentimientos aún cuando se les dificultara.

Las dificultades generalmente encontradas en el desarrollo de las actividades Tipo II fueron **varias**: 1) la integración de los contenidos derivados de los intereses de los alumnos y del programa regular con las habilidades contempladas en el desarrollo de los talentos, 2) la delimitación de los intereses manifestados por los alumnos en el aula especial para futuros proyectos tipo III, 3) confusión en el paso de categoría de actividades Tipo II a Actividades de Investigación y Trabajos Creativo-productivos Tipo III, 4) la falta de recursos humanos para realizar asesorías en las actividades de nivel avanzado (tipo II clase 3).

En cuanto a las actividades Tipo III:

Al finalizar el ciclo escolar 1988-1989 se observó un avance importante en cuanto a los proyectos Tipo III en las escuelas en el sentido de que muchos alumnos se encontraban ya **trabajando en función de sus intereses con problemas reales.**

Esto representó un gran esfuerzo por parte de los maestros pues aunque no tenían lineamientos claros ni suficientemente definidos para orientar el desarrollo de este tipo de trabajos, recurrieron a diversas técnicas que les permitieron delimitar, en alguna medida, los intereses de los alumnos tales como: dinámicas grupales con preguntas específicas, pláticas acerca de cómo se realiza una investigación, visitas a distintos lugares con especialistas, conferencias, asesorías, etc.

Sin embargo, también se consideró que la mayoría de los proyectos, hasta el cierre del ciclo escolar 1988-1989, todavía no cubrían todas las características de las actividades Tipo III, como eran: tener un problema bien delimitado, es decir, un objetivo concreto que trascendiera a la mera recolección de información, un público determinado al cual dirigir el proyecto, etc.

Para este ciclo, los maestros especialistas solicitaron que se profundizara en los criterios y lineamientos con el propósito de distinguir exactamente las actividades de nivel avanzado y de contar con los recursos para orientar y apoyar a los alumnos en este tipo de proyectos.

Para algunos alumnos este tipo de actividades les representó un reto en relación a su participación en el aula especial ya que, a pesar de los obstáculos encontrados, manifestaron interés por concluirlo. Asimismo, conforme avanzaban en la elaboración de su proyecto, les resultó más fácil delimitar su interés, los recursos que requerían para continuar con su proyecto así como los posibles públicos a quienes dirigirlo.

Para otros alumnos el impacto fue diferente. Aún cuando mostraban un interés “definido” por algún tema, su desempeño en el aula especial no mostraba evidencias de interés y compromiso ante las exigencias que su futuro proyecto le implicaba. En estos casos el maestro especialista se entrevistaba con él y conjuntamente llegaban a un acuerdo que consistía en continuar en el aula especial, o regresar al grupo regular no cerrándole la posibilidad de su reingreso al grupo especial.

Cierre de actividades:

Durante cada ciclo escolar se realizaron diversas actividades para finalizar el trabajo con los grupos especiales. Entre las más destacadas se encuentran las siguientes:

- Eventos interescolares. Algunos maestros realizaron convivios a los cuales invitaban a los alumnos de otras escuelas de su misma zona. En dichos convivios los alumnos tuvieron la oportunidad de intercambiar ideas sobre el trabajo en el grupo especial, etc.
- Presentaciones de los proyectos Tipo III a otros grupos de la misma escuela aún cuando éstos no estuvieran terminados.
- Exposiciones de trabajos. En éstas se exponían todos los trabajos derivados de las actividades Tipo I y II efectuadas con los grupos regulares y especiales. Asistían las autoridades de la escuela así como todo el personal docente y administrativo.

En general los eventos fueron exitosos ya que constituyeron un elemento valioso de sensibilización para los directores, maestros, alumnos y padres de familia.

6.4 Del trabajo técnico

Las actividades realizadas por el equipo técnico a lo largo del desarrollo del proyecto, considerando los diferentes aspectos implicados en el mismo, son las siguientes.

1. Proceso de Sensibilización

- Elaboración del documento técnico-operativo del Proceso de Sensibilización.
- Distribución del documento a los profesionales involucrados en el D.F. y a nivel nacional.
- Sensibilización a autoridades educativas de la Dirección General de Primarias.
- Visitas y selección de escuelas.
- Participación en la sensibilización a la comunidad educativa (supervisores, directores, maestros, alumnos y padres de familia).
- Participación en la sensibilización en otras instituciones (universidades, fábricas, bibliotecas, etc.)
- Recopilación de la información obtenida de las actividades realizadas por los maestros especialistas.
- Supervisión de este proceso realizado por los maestros especialistas.
- Participación en la sensibilización permanente con autoridades, maestros, alumnos, padres de familia, instituciones, comunidad en general, etc.
- Diseño de formatos.

2. Proceso de Identificación de Apertura Permanente

- Revisión y traducción de la propuesta original del Dr. Joseph Renzulli.
- Recopilación y análisis de información teórica sobre identificación.
- Adaptación de los procedimientos que guían el proceso de identificación.
- Adaptación de diversos instrumentos de identificación.
- Elaboración del documento rector técnico-operativo del Proceso de Identificación de Apertura Permanente.
- Distribución del documento a los profesionales involucrados en el D.F. y a nivel nacional.
- Elaboración de formatos del proceso de identificación inicial y del proceso de apertura permanente.
- Participación directa con los maestros especialistas en la aplicación y calificación de los instrumentos en los grupos regulares.
- Participación en el proceso de selección de los alumnos para formar el grupo especial inicial.
- Participación en el proceso de apertura permanente, y en la decisión del ingreso de otros alumnos al grupo especial.

3. Actividades Exploratorias Generales Tipo I

- Revisión y traducción de la propuesta original del Dr. Joseph Renzulli.
- Adaptación de los procedimientos operativos.
- Elaboración del documento rector técnico-operativo de este tipo de actividades.
- Distribución del documento a los profesionales involucrados en el D.F. y a nivel nacional.
- Elaboración y enriquecimiento permanente del directorio de recursos.
- Elaboración del formato del plan de actividades.
- Elaboración, reproducción y distribución de boletines de actividades Tipo I
- Diseño y elaboración de paquete de actividades Tipo I.
- Participación directa en el desarrollo de estas actividades con los grupos regulares.
- Supervisión y seguimiento en cuanto al cumplimiento de los objetivos contemplados en este tipo de actividades.

4. Actividades de Entrenamiento de Grupo Tipo II.

- Revisión y traducción de la propuesta original del Dr. Joseph Renzulli y del Modelo de Talentos del Dr. Calvin Taylor.
- Adaptación de los procedimientos operativos.
- Adaptación de las actividades contempladas en el Paquete de Talentos Múltiples.
- Integración del Modelo de Talentos Múltiples como auxiliar al Modelo Triádico de Enriquecimiento.
- Elaboración del documento rector técnico-operativo de este tipo de actividades.
- Distribución del documento a los profesionales involucrados en el D.F. y a nivel nacional.
- Elaboración del formato de planeación de actividades tipo II.
- Modificación del instrumento de *Evaluación de Necesidades* propuesto por Renzulli.
- Planeación, elaboración, reproducción y distribución de paquetes de actividades Tipo II.
- Diseño, elaboración y enriquecimiento permanente del directorio de recursos.
- Participación directa en el desarrollo de estas actividades con los grupos regulares y especiales.
- Supervisión y seguimiento del cumplimiento de los objetivos planteados en este tipo de actividades.

5. Actividades de Investigación y Trabajos Creativo-Productivos Tipo III.

- Revisión y traducción de la propuesta original del Dr. Joseph Renzulli
- Desarrollo y adaptación de los procedimientos operativos.
- Elaboración del documento rector técnico-operativo de este tipo de actividades.
- Distribución del documento a los profesionales involucrados en el D.F. y a nivel nacional.
- Planeación y elaboración de los formatos incluidos en este tipo de actividades.
- Participación directa en el desarrollo y seguimiento de este tipo de actividades en los

grupos especiales.

- Participación en la búsqueda de recursos humanos y materiales.
- Supervisión del cumplimiento de los objetivos planteados en este tipo de actividades.

6.5 Actividades Generales

- Participación en el curso denominado *Talentos Ilimitados* impartido por la Dra. Carol Slichter en la Casa Hogar para Varones del DIF.
- Participación en el Primer Congreso sobre Niños Sobresalientes en la ponencia denominada *Modelo de Talentos Múltiples* impartida por el Dr. Calvin Taylor en la Universidad de las Américas en el D.F.
- Participación en el curso *Desarrollo del Currículum para Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*, impartido por la Dra. June Maker en el Instituto de Salud Mental del DIF.
- Capacitación permanente de los miembros del equipo técnico.
- Reuniones técnicas permanentes.
- Enriquecimiento permanente de los documentos elaborados.
- Conferencias dirigidas a público interesado (universidades y otras instituciones públicas y privadas).
- Difusión a través de diferentes medios de comunicación (prensa, radio y televisión).
- Reclutamiento y selección de personal docente para el ingreso al proyecto.
- Asesoría y capacitación de los aspectos técnicos y operativos del *Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes* a profesionales de la educación involucrados en el desarrollo del mismo en el D.F. y otras entidades federativas.
- Planeación, coordinación y participación en el *Primer Encuentro de Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en el D.F.* realizado en la Casa Hogar para Varones del DIF.
- Diseño, elaboración y distribución en el D.F. y a nivel nacional, del cuaderno de trabajo dirigido a los maestros especialistas.
- Diseño, elaboración y distribución en el D.F. y a nivel nacional del manual operativo del proyecto.

CONCLUSIONES

A riesgo de ser repetitivos, queremos destacar en este apartado, lo que para nosotros son las implicaciones fundamentales del trabajo expuesto anteriormente.

Es indudable que la educación de los niños y jóvenes sobresalientes suscita un vivo interés en todo el mundo. Ese interés no es nuevo en ciertos países, y en otros como el nuestro, es relativamente reciente.

Se ha puesto de manifiesto que sigue habiendo una diversidad de definiciones de la excelencia y de los servicios previstos para los sobresalientes. La concepción adoptada en México es una definición amplia y flexible, la cual no se construye a criterios estrechos de lo que es el talento, sin embargo, es una definición que no es nuestra y que no se ha demostrado si corresponde o no a las características de los niños y jóvenes sobresalientes mexicanos.

En cuanto a los fundamentos teóricos de la propuesta del Dr. Renzulli observamos que no incluye el desarrollo psicológico de los alumnos sobresalientes desde el punto de vista de la afectividad, valores, actitudes o motivaciones, etc. Asimismo, tampoco queda claro el desarrollo cognoscitivo de los niños que den soporte a los objetivos y contenidos de las actividades que él plantea como estrategias.

En cuanto al proceso de sensibilización, lo consideramos un aspecto fundamental de todo programa educativo, pues contribuye en gran medida en el éxito de su operación. Queremos destacar que además de que este proceso es posible llevarlo a cabo a pesar de las dificultades que se presenten, es necesario realizarlo también a través de la difusión de los productos de los alumnos.

En cuanto al enriquecimiento, en términos generales, aceptamos la idea de que debe

orientarse hacia tres aspectos: al proceso, al contenido y al producto, y no a uno sólo. Esto es, desarrollar habilidades de pensamiento en torno a los intereses de los alumnos promoviendo la transferencia de las habilidades mentales a otras áreas o situaciones reales y no practicarlas aisladas del contenido. Asimismo, enfatizar los temas abordándolos con suficiente extensión y profundidad enfrentando al alumno a una variedad de experiencias nuevas de aprendizaje con el propósito de ampliar su perspectiva de conocimiento. Y por último, también enfatizar y evaluar el resultado de la instrucción para demostrar que el proceso fue desarrollado y que puede observarse en los productos terminados sin que la cantidad determine la medida. Nos parece que esta observación es considerada en la propuesta del Dr. Renzulli, sin embargo, resulta difícil de cubrir si no se cuenta con una formación importante por parte de los maestros.

En cuanto al modelo de atención, consideramos que este carece de un proceso intrínseco y permanente de autoevaluación así como de seguimiento. Por otro lado, defendemos la idea de que se trata de un modelo flexible y dinámico que permite incluir una gran variedad de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de los potenciales de los alumnos. Aquí interviene en gran medida el interés y entusiasmo que el maestro especialista tenga por conocer, autocapacitarse y aplicar estrategias novedosas.

Particularmente, en lo que se refiere a los tres tipos de actividades y a las estrategias implicadas en éstas pensamos que:

- Es necesario que las Actividades Exploratorias Generales Tipo I y las de Entrenamiento de Grupo Tipo II clase I sean diseñadas, realizadas y evaluadas por el maestro de grupo regular como parte de su programa de avance académico. A tal efecto es preciso que el maestro de grupo regular también cuente con el directorio de recursos del programa.
- El Dr. Joseph Renzulli hace énfasis en el desarrollo de habilidades relacionadas a la actividad científica y consideramos necesario acentuar la enseñanza y el aprendizaje de metodología tanto en el campo de las ciencias exactas y humanas como en el de la

cultura y el arte.

- De acuerdo a nuestra experiencia observamos que es necesario impulsar como una de las metas principales, la presentación de los productos tipo III a los públicos apropiados.
- Es necesario por un lado, promover que las actividades Tipo III sean asesoradas por profesionales y no únicamente por los maestros especialistas de educación especial, y por otro, impulsar la publicación de los productos derivados de este tipo de actividades con la finalidad de que sea un incentivo para mejorar la calidad de los mismos.
- Es indispensable sacar el mayor partido posible de los recursos comunitarios para desarrollar los potenciales dado que la escuela por sí sola no ofrece a los alumnos la posibilidad de realizarse plenamente. Los museos, bibliotecas, laboratorios, talleres y otros organismos educativos participan en esta tarea.
- Es importante que se deje constancia del trabajo que realizan los maestros especialistas. Esto se realizó en cierta medida, sin embargo, consideramos la conveniencia de que se realicen publicaciones semestrales o anuales de cuadernos de actividades Tipo I y Tipo II que sean la recopilación de las mejores actividades diseñadas y realizadas a lo largo del ciclo escolar correspondiente.

En cuanto al proceso de identificación, con relación a los criterios planteados por Renzulli y los procedimientos propuestos por nosotros, observamos que no obstante de haberse contado con información proveniente de diversas fuentes, el papel del maestro de grupo regular fue preponderante pues era éste quien finalmente proporcionaba directa o indirectamente los datos que posteriormente el maestro especialista analizaba. Por ejemplo, proporcionaba las calificaciones a los alumnos, proponía a los candidatos para ingresar al grupo especial a través de la Escala Renzulli-Hartman y mediante el reconocimiento que daba a los alumnos destacados y sus actitudes hacia éstos, influía subsecuentemente en la opinión que el resto del grupo se formaba respecto a quiénes eran los que sobresalían.

Ahora bien, la ventaja que observamos en este proceso es la existencia de múltiples criterios para identificar los potenciales de los alumnos. Esto tiene como consecuencia que los maestros puedan diseñar y proponer sus propias estrategias e instrumentos.

Con relación a la apertura permanente pensamos que es necesario promoverla efectivamente, no sólo en el sentido del ingreso y permanencia prolongada de los miembros del grupo especial, sino también, la salida oportuna de los mismos, dejando abierta la posibilidad de su reincorporación.

Creemos que para la instrumentación de un programa educativo de esta índole, es necesario considerar los siguientes aspectos, que si bien son externos, tienen influencia sobre el mismo.

- **Programas de formación pedagógica previa o permanente del personal que atiende a los sobresalientes.**
- **Mayor difusión en diversos organismos e instituciones extraescolares que les ofrezcan oportunidades suplementarias o complementarias.**
- **Orientación a padres de niños y jóvenes sobresalientes.**
- **Concursos y métodos para descubrir talentos.**
- **Investigaciones en México en torno a la caracterización e identificación de los niños sobresalientes en los grupos desfavorecidos en la sociedad, en las minorías y entre los que obtienen resultados inferiores a lo normal en pruebas estandarizadas.**
- **El diseño y elaboración de métodos propios para medir: aptitudes escolares específicas, creatividad, aptitudes para las artes visuales, etc.**
- **Incluir procedimientos permanentes de investigación en relación a las características psicológicas así como al desarrollo cognoscitivo de los niños sobresalientes**

Perspectivas

Las críticas más frecuentes a este programa tanto dentro del ámbito oficial como particular, han sido desde la posible desintegración social de estos niños hasta la hipótesis de que se está formando una élite que maneje el país en un futuro cercano. Otros afirman que estos niños no requieren de una educación especializada ya que, consideran, ellos deben destacar incluso a pesar de la educación.

En realidad tales críticas pretenden disminuir la importancia social de este tipo de programas. La raíz de estas opiniones se encuentra en una concepción errada de lo que debe ser uno de los principios de la educación democrática: brindar las mismas posibilidades educativas a los miembros de una colectividad.

La masificación de la escuela ha hecho olvidar a algunos que no se trata solamente de cuanta educación se ofrece en términos de escuelas de personal y de gasto, sino de calidad.

Estamos de acuerdo en que todos tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación pero no esperemos que el mismo programa educativo sea aprovechado de igual manera y en igual medida por todos. Para el caso de los niños sobresalientes y talentosos, existe aún poca comprensión de que el programa escolar regular puede ser no suficiente para asegurar el pleno desarrollo de sus capacidades.

Concebimos que deben respetarse las diferencias individuales, brindando a cada niño o grupo diferencial de niños la educación de apoyo que requiere según sus necesidades. En otras palabras, brindar educación a cada uno de acuerdo a sus necesidades, para poder esperar de cada quien según sus posibilidades.

Al tratar de mirar hacia adelante, de saber cuáles son las perspectivas de la atención educativa para niños y jóvenes sobresalientes en nuestro país, pensamos en varios aspectos: en el hecho de que el servicio lo brinda principalmente la educación pública, en que es un

campo de rápido avance teórico y metodológico, y, en la relevancia social que puede tener para nuestro país el impulso de programas educativos de este tipo.

El que este servicio lo brinde una institución gubernamental tiene grandes ventajas y también algunas limitaciones. Entre las primeras destaca el hecho de que el servicio llega a población de diferentes niveles socioeconómicos y características culturales. Además en este caso la educación pública se pone a la vanguardia al introducir nuevas teorías y métodos educativos en nuestro país. Dentro de las limitaciones más importantes están la toma de decisiones según sea la administración en turno que tiene una repercusión en el presupuesto y apoyo que se dispensa a estos programas, así como las burocracias administrativas más preocupadas por su puesto que por la educación en sí.

También consideramos que la empresa privada en México, que no necesariamente la empresa privada educativa, debe canalizar recursos para la investigación, la docencia y la formación profesional que redunden en un beneficio directo para las poblaciones que atiende la educación especial. Para el caso de los niños sobresalientes, es claro que dependiendo del tópico en que estén involucrados será el tipo y el costo de material que requieran. Lo que sí parece más obvio es que estos recursos siempre exceden con los que cuentan los planteles oficiales. En este sentido, sin menoscabo de la función directiva y rectora del estado en la educación, debieran impulsarse medidas que permitieran la transferencia de recursos de la iniciativa privada para estos tipos de programas. El beneficio si se le considera a largo plazo, puede ser inestimable aún para el propio desarrollo de nuestro país.

Ahora bien, en México podemos y debemos hacer una aportación sobre la base de la experiencia que ya se ha recorrido y de las expectativas de logros que faltan por alcanzar.

Algunas consideraciones pueden ser útiles a este respecto. El programa resultante de la revisión que se haga de los modelos educativos que han sido propuestos a nivel mundial, no debe ser un cúmulo de actividades sin una relación lógica entre sí. Por el contrario, dicho

programa debe ser coherente tanto internamente como con los principios y objetivos de la educación nacional. Asimismo, no debe concebirse como una obra ya inmutable sino que debe poseer una característica de evaluación que permita autocorregirse y mejorarse. Esto sólo se logra a través de la investigación que, en nuestra opinión, debe centrarse en los siguientes puntos:

- **Características del niño sobresaliente en México.**
- **Evaluación de los programas de atención en cuanto a:**
 - a) **Fundamentos teóricos y metodológicos.**
 - b) **Procedimientos de identificación.**
 - c) **Operación.**
 - d) **Incidencia sobre el aprendizaje y el desarrollo del niño.**
- **Persistencia de sus efectos a lo largo del tiempo.**

El primer punto definiría lo que se entiende por una persona sobresaliente. Aquí es preciso explorar nuevas alternativas de definición que no se han abordado con profundidad.

Centrarse por consigna en una u otra limitaría el avance del conocimiento. Es preciso sobretodo inventar soluciones que partiendo de la base del conocimiento intenten resolver este reto. No estamos de acuerdo con quienes pretenden delimitar el estudio de todos los fenómenos psicológicos y pedagógicos exclusivamente a una teoría pero tampoco con aquéllos que plantean que debe retomarse cualquier definición o todas a la vez para pasar inmediatamente a las actividades. Los primeros pretenden encajar al Universo en sus ideas más por fe que por razón en tanto que los segundos pretenden "hacer cualquier cosa" pero carecen de claridad de hacia donde dirigir su actividad.

La definición que se logre seguramente habrá comparado diferentes puntos de vista. Por ejemplo, algunos plantearan que a esta población se le debe identificar con procedimientos para evaluar cociente intelectual, creatividad, autoestima, liderazgo, niveles de desarrollo cognoscitivo, etc. Sería provechoso analizar el fundamento de cada propuesta y llevarlo a la

práctica en la identificación, comparándolo siempre con un patrón externo que permita realmente evaluar su eficacia. Asimismo, se podría analizar la actividad del niño desde diferentes perspectivas que podrían dar respuesta a interrogantes tales como: ¿"Son los niños con un cociente intelectual mayor, efectivamente los más creativos"?, "Los niños que acceden precozmente a niveles de conceptualización de mayor jerarquía en lengua escrita o matemáticas, ¿efectivamente son los más inteligentes"?, ¿"Como influye la autoestima en el logro ya sea escolar o no"?, etc.

Finalmente, una de las conclusiones que debe perseguirse en este tipo de estudios es como es el niño sobresaliente mexicano. Ha de considerarse por lo tanto las peculiaridades que arrojen los datos según diferentes zonas geográficas, económicas o culturales del país. Aún más, será preciso utilizar instrumentos de evaluación hechos en México o desarrollar los propios.

En cuanto a la evaluación de los programas puede comenzarse evaluando su consistencia interna, si están bien planteados. Si es el caso, debemos preguntarnos si están instrumentados como están planteados para finalmente -y esto es lo más importante- determinar si efectivamente están teniendo el efecto esperado en los educandos. Es preciso observar si no se trata sólo de un efecto de corto plazo que se diluye en la vida de cada sujeto. Esto es especialmente importante pues un buen programa educativo debe preparar al individuo para la vida en general y no para la vida escolar únicamente.

Por otro lado, en México nos enfrentamos con una peculiaridad que ha tenido gran importancia en la historia de la educación en nuestro país: la pluralidad cultural y étnica.

Tenemos el reto de proponer un programa suficientemente comprensivo y flexible sin menoscabo de la eficacia; un programa que dé cuenta de las diferencias tanto individuales como entre las colectividades.

Impulsar la creatividad de los educadores y de los niños para que en cada región produzcan

las actividades más acordes a sus características particulares, que a su vez sean la retroalimentación necesaria para que el programa se pueda enriquecer y estar en constante cambio y mejoramiento a nivel nacional, es una tarea que se antoja irrenunciable.

Desde la perspectiva técnica, el planteamiento implica un trabajo grande y atractivo. ¿Cómo caracterizar, identificar y atender educativamente a los niños campesinos e indios sobresalientes? La respuesta es todo menos sencilla. En primer lugar concebimos que en tales grupos sociales el desarrollo de la inteligencia, la personalidad, etc. tienen el mismo camino que el de cualquier otro ser humano. Sin embargo, sus características de vida los diferencian de otros grupos sociales. Por ejemplo, es interesante considerar que el medio social y natural de cada individuo tiene un efecto determinante en el desarrollo de ciertas capacidades y aptitudes diferenciales. De esta forma, esperaríamos que el desarrollo de nociones tales como el espacio y el tiempo tuvieran un desarrollo peculiar en los niños del campo si se les compara con los de la ciudad; algo similar cabría esperar de la discriminación acústica. No obstante, éstas pueden ser diferencias que se relacionan sobretudo con la percepción más inmediata del entorno y específicamente con características sensoriales aunque sabemos que éstas no son suficientes para explicar las diferencias en el pensamiento.

Uno de los primeros problemas que habrán de enfrentarse se refiere a la lengua. En México además del idioma español que es la lengua oficial, se hablan una gran cantidad de lenguas por los pueblos indígenas. En consecuencia, será necesario retomar o producir, para el proceso de identificación, instrumentos y procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos que no se basen exclusivamente en las habilidades verbales sino que consideren otras manifestaciones de la inteligencia como son la representación gráfica, el modelado, el movimiento, la solución de problemas espaciales, mecánicos, etc. Estos instrumentos deben ser lo suficientemente representativos del medio rural para que sean válidos en diferentes regiones del país. Además sería necesario retomar o producir instrumentos y procedimientos que permitieran detectar una aptitud sensorial determinada. Estos son algunos de los problemas que plantearía la identificación en el medio rural.

Otro gran problema sería la operación de este programa en el medio rural. Se pueden, considerar por lo menos tres opciones. La primera consiste en la integración del mismo en la escuela rural regular; el segundo, en la promoción de un programa no escolarizado; y, la tercera, a escuelas especiales para esta población.

La primera tiene la ventaja de que se trataría de una educación integrada a los demás educandos y el niño continuaría realizando su vida social y familiar cotidiana. Tiene la desventaja de que se requeriría capacitar a un gran número de maestros que hicieran a la vez las funciones de capacitadores y supervisores del trabajo pedagógico, o bien capacitar a los maestros de las escuelas rurales para que además de poder, en muchas ocasiones, atender grupos que impliquen niños de diferentes grados, sean capaces de atender a los niños sobresalientes.

La segunda opción, que puede ser la más económica pero no necesariamente la más eficaz consiste en realizar un programa no escolarizado que funcione bajo la dirección de la misma comunidad, esto es, capacitar promotores de entre los mismos padres de familia para que atiendan de manera suplementaria en la escuela, a los niños de esa comunidad que sean identificados como sobresalientes o potencialmente sobresalientes. Este tipo de programas aunque reportan buena eficiencia en términos de población atendida, adolece de que muchas veces la comunidad, y el promotor, no están convencidos ni fuertemente motivados para realizar las actividades. Además esta población escolar requeriría de personal calificado que pudiera orientar sus actividades.

Finalmente la tercera opción consiste en crear centros especializados de educación de estos niños con personal igualmente especializado. Se puede crear un centro por estado al que asistan niños identificados de todo el estado y del medio rural e indígena. La modalidad es la de internado y los niños pueden asistir a la escuela primaria de la comunidad más cercana mientras que en el turno alterno pueden recibir actividades del programa y no sólo de tipo cognoscitivo. Esta modalidad tiene la desventaja de que aparta temporalmente a los educandos de sus familias.

Se tiene en México una experiencia de este tipo en el estado de Guerrero, el Centro Regional de Educación Primaria Especial, CREPE, ubicado en la localidad de El Ocotito, Guerrero.

Este Centro se formó con el apoyo del gobierno del estado y asistieron durante tres años niños seleccionados de las siete regiones que conforman el estado de Guerrero. Una de las características de estos niños es que eran normalmente de escasos recursos económicos. Los resultados mostraron que frecuentemente obtenían los mejores lugares en aprovechamiento escolar, en declamación y poesía, etc. de su región o estado.

En nuestra opinión se deben probar las diferentes opciones para determinar la mejor modalidad en términos de eficiencia, en cuanto a calidad educativa y costo.

Merece especial interés también considerar la atención educativa a sujetos que presentan alteraciones perceptuales, o trastornos de conducta.

Entre los primeros existen dos grandes grupos: los ciegos y débiles visuales, y los sordos e hipoacúsicos.

Los ciegos y débiles visuales son personas que presentan impedimento o incapacidad para la recepción de estímulos visuales. No obstante, se sabe que esta población desarrolla mecanismos compensatorios que le permiten orientarse adecuadamente en el mundo. No es difícil, por ejemplo, encontrarse con que presentan una agudeza auditiva muy fina o que pueden percibir el calor de otro ser humano a una distancia mayor de lo que lo logran los videntes o desarrollan el tacto de forma muy especializada. Todos estos tipos de actividades que hacen que esta población realmente tenga un desempeño destacado, deben estudiarse y evaluarse con cuidado. Si se comienza a buscar cómo aprovechar las capacidades de esta población, en vez de sólo atender a sus limitaciones, seguramente se encontrará que pueden tener desempeños más destacados en algunas labores ya sea productivas, artísticas, etc.

Algo similar sucede con los sordos e hipoacúsicos que son personas que presentan un impedimento o incapacidad para la recepción de estímulos auditivos. Sin embargo, desarrollan otras compensaciones como la lectura labiofacial, el lenguaje manual y algo que acaso pueda llamarse intuición para descubrir la entonación de las frases que muchas veces determina si se trata, por ejemplo, de una afirmación o una interrogación, cuestión ésta bastante difícil cuando el rostro del emisor se muestra "inexpresivo". Lo mismo que para el caso anterior, consideramos que debe atenderse con igual entusiasmo sus capacidades diferenciales como sus limitaciones.

Si se realiza un análisis detallado de los tipos de actividades que pueden desarrollar exitosamente estas personas, seguramente nos llevaremos sorpresas muy agradables en el logro de productos superiores a la norma.

Por otro lado, en México existe una muy limitada promoción para formar recursos humanos en esta área de la educación especial. Prácticamente la mayoría de los especialistas en la materia han sido formados en las aulas, en el trabajo directo con los niños. Si bien esto representa una ventaja importante, tiene la limitación de que no da tiempo de profundizar en aspectos básicos de las características y educación de estos niños. Se hace indispensable integrar materias de niño sobresaliente en los programas de las instituciones formadoras de docentes en educación especial así como ofrecer estudios de postgrado en el área.

Los maestros y especialistas involucrados en este servicio deben contar con un sistema de capacitación permanente y no sólo en el área de pedagogía sino que requieren conocer bibliografía y métodos que se utilizan en las diferentes áreas del quehacer humano para poder orientar a sus alumnos en la consecución de sus objetivos. Este sistema de capacitación puede ser a distancia pero una de las características más importantes con que debe contar es el reconocimiento y validez oficial. Resulta contradictorio que la SEP ofrezca un servicio educativo en una área en que no está preparando maestros. El reconocimiento y la promoción tanto académica, moral y económica sin duda repercutirán en el tipo de servicio que se brinde.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, E. y Gómez, A. (1987). Actividades Exploratorias Generales Tipo I. Documento de trabajo, versión no publicada. México, D.F., D.G.E.E.
- Baron, F. (1963). Creativity and Psychological Health. Princeton, Van Nostrand.
- Benito, Y. (1992). Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados. Salamanca, Amará Ediciones.
- Binet, A. y Simon, T. (1916). L'Intelligence des Imbeciles, L. Année Psychologique, 1909, 1-147. En L.M. Terman., The Measurement of Intelligence, Nueva York, Houghton Mifflin.
- Boring, E. G. (1950). A History of Experimental Psychology (2nd ed). Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Burt, C. (1949). "The Structure of the Mind: A review of the results of factor analysis". British Journal of Educational Psychology, 19, 100-111, 176-199.
- Bravo, G. y Schwanke E. (1988). Proceso de Identificación de Apertura Permanente. Documento de trabajo, Versión no publicada. México, D.F., D.G.E.E.
- Camacho, M.y Pineda, T. (1991). La Personalidad de Niños Mexicanos con Potencial Sobresaliente. Tesis de Licenciatura, U.N.A.M., México, D.F.
- Carrizoza, A., Sánchez M.y Garmendia, T. (1988). Actividades de Investigación de Problemas Reales Tipo III. Documento de trabajo. Versión no publicada. México, D.F., D.G.E.E.
- Chronbach, L.J. (1970). Essentials of Psychological Testing (3rd ed). New York, Harper and Row.
- Coriat, A. (1990). Los Niños Superdotados. Enfoque Psicodinámico y Teórico. Barcelona, Editorial Herder.
- Cortés, R. (1986). Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. Documento de trabajo. Versión no publicada. México, D. F., D.G.E.E.
- Cortés, R. (1986). Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. Avances Programáticos (ciclo escolar 1985-1986). Documento de trabajo. Versión no publicada. México, D. F., D.G.E.E.

- Cortés, R. (1987). Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. Avances Programáticos (ciclo escolar 1986-1987). Documento de trabajo. Versión no publicada. México, D.F., D.G.E.E.**
- Cortés, R. (1988). Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. Avances Programáticos (ciclo escolar 1987-1988). Documento de trabajo. Versión no publicada. México, D.F., D.G.E.E.**
- Cortés, R. (1989). Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. Avances Programáticos (ciclo escolar 1988-1989). Documento de trabajo. Versión no publicada. México, D.F., D.G.E.E.**
- Cortés, R. (1987). Los Estilos de Aprendizaje. Traducción de documento. Versión no publicada. México, D.F., D.G.E.E.**
- De Bono, E. (1988). Seis Sombreros para Pensar. Buenos Aires, Gramica.**
- Dirección General de Educación Especial. (1981). La Educación Especial en México. Colección de cuadernos de la Secretaría de Educación Pública, México, D.F.**
- Gallagher, J. (1970). "El Alumno Excepcionalmente Dotado". En La Educación de los Niños Excepcionalmente Dotados. Ojeman R. H. Tr. Schwyz R. E. (eds.). Buenos Aires, De Librería del Colegio.**
- Getzels, J. y Jackson, I. (1962). Creativity and Intelligence. Nueva York, Wiley.**
- Godínez, E. (1985). Proceso de Identificación de Apertura Permanente. Traducción de documento. Versión no publicada. México, D.F., D.G.E.E.**
- Godínez, E. y Hernández, C. (1985). Actividades Exploratorias Generales Tipo I. Traducción de documento. Versión no publicada. México, D. F., D.G.E.E.**
- Godínez, E. y Hernández, C. (1986). Actividades de Entrenamiento de Grupo Tipo II. Traducción de documento. Versión no publicada. México, D. F., D.G.E.E.**
- Godínez, E. y Hernández, C. (1986). Actividades de Investigación de Problemas Reales Tipo III. Traducción de documento. Versión no publicada. México, D. F., D.G.E.E.**
- Gómez, M., y col. (1984). Identificación de la Capacidad Intelectual "muy superior" por medio de la Escala de Inteligencia Wise-RM en Estudiantes de Escuelas Primarias Públicas en el D.F. México, D.F., D.G.E.E.**
- Gómez, M. y Farha, I. (1985). Proyecto de Implantación en México de un Programa Educativo para la Atención de Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. mimeo, México, D.F.**

- Guilford, J.P. (1977) La Naturaleza de la Inteligencia Humana. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Guilford, J.P. (1981). "Three Faces of Intellect". En Barbe, W.B. y Renzulli J.S. (eds). Psychology in Education of the Gifted. Nueva York, Irvingston Publishers, INC..
- Hernández, C., Torres, C. y Sod, R. (1987). Actividades de Entrenamiento de Grupo Tipo II. Documento de trabajo. Versión no publicada. México, D. F., D.G.E.E.
- Kaplan, S. (1984). en Renzulli, J. y Reis, S. The Schoolwide Enrichment Model. A Comprehensive Plan for Educational Excellence. Connecticut, Creative Learning Press, Inc.
- Leites, N.S. (1977). "Las Capacidades". En Smirnov, I connev et al (eds.), Psicología. México D.F. Ed. Grijalbo S.A.
- MacKinnon, D.W. (1961). "The Study of Creativity and Creativity in Architects". En Conference of the Creative Person. Berkeley, CA, Universidad de California, Institute of Personality Assessment and Research
- Maker, C.J. (1982). Curriculum Development for the Gifted. Rockville, Md, Aspen System Corporation.
- Maker, C.J. (1982). Teaching Models in Education of the Gifted. U.S. Comision of Education Rockville, Md, Aspen System Corporation.
- McNemar, Q. (1964). "Lost: Our Intelligence. Why?". American Psychologist, 19, 871-882.
- Passow, H. (1984). "La Educación de los Superdotados". En Perspectiva, vol. XIV, n° 2, 181-192.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). Psicología del niño. Madrid, Ediciones Morata, S. A.
- Poder Ejecutivo Federal, (1983). Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. México, D.F. Ed. Secretaría de Programación y Presupuesto.
- Reis, S.M. (1981). An Analysis of the Productivity of Gifted Students participating in Programs using the Revolving Door Identification Model. Tesis doctoral inédita. Universidad de Connecticut.
- Renzulli, J.S., y Smith, L.H. (1977). The Management Plan for individual and Small Group Investigations of Real Problems. Connecticut, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.

- Renzulli, J.S. (1978). "What Makes Giftedness? Reexamining a Definition". Phi DELTA Kappan, 60, 180-184, 261
- Renzulli, J. S. (1979). Sample Instruments for the Evaluation of Programs for the Gifted and Talented. Universidad de Connecticut, Bureau of Educational Research.
- Renzulli, J.S. (1983). "Guiding the Gifted in the Pursuit of Real Problems: The Transformed role of the Teacher". The Journal of Creative Behavior. 1, 17, 49-50.
- Renzulli, J.S. (1985). The Schoolwide Enrichment Model, A Comprehensive Plan For Educational Excellence. Connecticut, Creative Learning Press, INC.
- Reynold, L. (1978). "Historical Perspective of the Multiple Talente Approach". En Teaching for Talents and Gifts. University of Utah.
- Schlitcher, C. (1974). Talent Activity Packet (2nd ed.) Mobile, AL: Mobile County Public Schools.
- Schlitcher, C. (1974). Talents Unlimited, Application for Validation. Mobile Alabama, Board of School Commissioners. Mobile County Public Schools.
- Schlitcher, C. (1981). "The Multiple Talent Approach in Mainstream and Gifted Programs". En Exceptional Children. Volume 48, number 2., The Council for Exceptional Children.
- Schwanke, E. (1987). La compactación Curricular en el Modelo Triádico de Enriquecimiento. Traducción. Versión no publicada. México, D.F., D.G.E.E.
- Schwanke, E. (1988). Proceso de Sensibilización. Documento de Trabajo. Versión no publicada. México, D. F., D.G.E.E.
- Secretaría de Educación Pública, (1990). Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, D F.
- Sefchovich, G. y Waisburd, G. (1987). Hacia una Pedagogía de la Creatividad: Expresión Plástica. México, Trillas.
- Silva y Ortiz, (1989). El Niño Sobredotado. México, Ed. Edamex.
- Spearman, C. (1927). The Abilities of Man. Nueva York, Macmillan
- Taylor, C.W. (1968). "Be Talent Developers as well as Knowledge Dispensers". Today's Education. 15, 26-31.

- Taylor, C.W. (1969). "The Highest Potentials of Man". The Gifted Child Quarterly, 13, 9-30.
- Taylor, C.W. (1978). "Underlying Bases of multiple Talent Teaching". En Teaching for Talents and gifts: Developing and Implementing Multiple Talent Teaching. Calvin Taylor (ed.). University of Utah, December.
- Terman L.M. y Melita H.D. (1976). "The Terman Study of Intellectually Gifted Children". En Dennis W. y Dennis M. (eds.) The Intellectually Gifted. Nueva York.
- Torrance, E.P. (1962). Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Torrance, E.P. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-technical Manual. Princeton, NJ, Personnel Press.
- Torrance, E.P. (1981). "Predicting the Creativity of Elementary School Children (1958-1980)- and the Teacher who made a Difference". Gifted Child Quarterly, 25, 55-62.
- Torres, C. y Sod, R. (1986). Ponencia del Modelo de Talentos Múltiples. Documento de trabajo. Versión no publicada México, D. F., D.G.F.E.
- Vernon, P.E. (1951). The Structure of Human Abilities. Nueva York, Wiley.
- Wallach, M.A. & Kogan, N. (1965). Modes of Thinking in Young Children: A study of the Creativity Intelligence Distinction. Nueva York, Holt & Winston.
- Wallach, P.A. (1976). "Tests tell us little about Talent" American Scientist, 64, 57-63.
- Witty, P.A. (1940). Some Considerations in the Education of Gifted Children. Educational Administration and Supervision, 26, 512-521.