

199



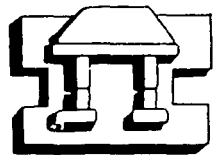
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

PROPUESTA PSICOPEDAGOGICA DE INTERVENCION PARA
UN NIÑO SUPERDOTADO.

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ROSAS NEWLAND MARCO ANTONIO

DICTAMINADORES: NORMA CONTRERAS GARCIA
ALBA LUZ ROBLES MENDOZA
MARIA DE JESUS RODRIGUEZ ZAFRA



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO.

2002

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Dios, Quién siempre me acompaño y me dispuso en el lugar indicado para lograr mis sueños y tener bastantes satisfacciones.

A Nany, Supiste sostener con tu deseo la consecución de mis metas, lo que más te agradezco fueron las expectativas que pusiste en mí, con la promesa de no defraudarte y seguir siempre adelante.

A Nano, Sólo tu sabes todo lo que pasaste para ayudarme en mis trámites mientras trabajaba; tu apoyo y ayuda son invaluableles, gracias por regalarme tus tardes y llenarme del gusto por la cultura y el arte.

A Nayar y Cuiti, Porque me acompañaron a todos los lugares donde podía obtener información, ¿Se acuerdan de esa tarde en la Biblioteca Central?

A Mi Muñequita (Laura), siempre estas allí ayudándome, aconsejándome y brindándome tu amor, este es un eslabón más de la cadena de sueños que realizaremos juntos, TE AMO!!

A Raúl, Sabes que la última parte de este trabajo es obra de tu inspiración, cuando seas célebre no te olvides de los amigos.

A Norma, Eres la chispa que desencadeno la propuesta, gracias por tu confianza en mis ideas.

A Alba Luz, Por la motivación para aplicar en un futuro la propuesta, gracias por tu experiencia.

A María de Jesús, Gracias por tus consejos y sonrisa que siempre me ponian de buen humor cuando adelantaba en algo.

A Elvia, Por inspirarme a continuar con mi formación profesional, porque esta sea la puerta que abra varias investigaciones, Enhorabuena!!

A Lourdes, Ojalá mi obra sea para los lectores tan cautivante como sus clases, gracias por brindarme la oportunidad de conocer la magia de adentrarse al inconsciente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE.

RESUMEN.	3
INTRODUCCIÓN.	5
CAPITULO I. EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO.	9
1.1 Orígenes de la Educación en México.	10
1.1.1 Educación mexicana.	10
1.1.2 La educación en la Época Colonial.	11
1.2 La creación de Instituciones reguladas por el Estado.	12
1.3 El surgimiento de la Educación Especial.	20
1.4 Estado actual de la Educación Especial en México.	24
CAPITULO II. EL SUPERDOTADO.	27
2.1 Definición.	28
2.2 Etiología.	30
2.2.1 Causas biológicas.	30
2.2.2 Causas ambientales.	31
2.3 Clasificación.	32
2.4 Características físicas y conductuales.	33
2.4.1 Características físicas del niño superdotado.	33
2.4.2 Características conductuales del niño superdotado.	33
2.5 Necesidades de aprendizaje.	39
2.6 Detección, evaluación y diagnóstico.	41
2.6.1 Estrategias de detección.	42
2.6.2 Estrategias de evaluación.	43
2.6.3 Diagnóstico.	47
CAPITULO III. INTERVENCIÓN.	48
3.1 Antecedentes de las formas de intervención en México.	49
3.2 Estrategias institucionales en México.	51
3.3 Estrategias pedagógicas.	52
3.3.1 Aceleración.	53
3.3.2 Enriquecimiento.	54
3.3.3 Agrupamiento en clases especiales.	55
3.3.4 Adaptación curricular.	56
3.3.5 Estrategias alternativas.	58
3.4 Modelos de enseñanza-aprendizaje.	60
3.4.1 El modelo Triad de enriquecimiento de Renzulli.	60

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

3.4.2 Modelo de Talentos Múltiples de Calvin-Taylor. 61

CAPITULO IV. PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA DE INTERVENCIÓN. 62

4.1 Proceso para la selección de candidatos a la intervención psicopedagógica. 63

4.2 Propuesta psicopedagógica de enriquecimiento al niño superdotado. 64

4.3 Área escolar. 66

4.4 Área psicológica. 69

4.5 Área familiar. 71

4.6 Área de planta docente. 73

4.7 Área social. 75

CONCLUSIONES . 78

REFERENCIAS. 87

ANEXOS. 92

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESUMEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESUMEN

En esta tesina se hace un análisis teórico-metodológico sobre el superdotado y ofrece una propuesta psicopedagógica de enriquecimiento para intervenir en el niño superdotado.

En el primer capítulo se exponen los antecedentes del Sistema Educativo Nacional y la Educación Especial, el estado actual de la Educación especial y los servicios que brinda a los niños superdotados.

En el segundo capítulo se presenta un repaso sobre la definición, etiología, clasificación, características e identificación de los niños superdotados.

El tercer capítulo se revisan los antecedentes de las formas de intervención en México de los niños superdotados, las estrategias institucionales y pedagógicas actuales y sus resultados.

En el cuarto y último capítulo se ofrece una propuesta psicopedagógica de intervención de enriquecimiento al niño superdotado, en cinco niveles: Escolar, psicológico, a la planta docente, familiar y social. En el nivel educativo se plantea el ingreso del niño superdotado al programa, después de evaluar sus capacidades, interés y compromiso, y de una fase de sensibilización a la planta docente y administrativa de la Institución en la que se encuentra. El programa contempla tres actividades de acuerdo a los modelos de Renzulli-Taylor. En el nivel psicológico se propone la intervención clínica desde un enfoque cognitivo-conductual si el niño presenta conductas que interfieren con su desempeño escolar o relación con los demás. En las áreas de atención a la planta docente y los familiares del niño superdotado, se ofrecen las alternativas de la elaboración de talleres dirigidos a esas poblaciones o la intervención individual si es solicitada. Finalmente, en el nivel social, se dan una serie de recomendaciones para la solución de los problemas de socialización característicos de los niños superdotados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El proceso y éxito de toda sociedad depende en gran medida de que se incluya en sus tareas y actividades a los miembros más capaces para lograr la superación y el máximo beneficio de toda comunidad. El supuesto de que toda persona debe tener una oportunidad para desarrollar su potencial es vigente, aún cuando este muy lejos de ser cumplido totalmente. Ésto se logrará al tener igualdad de oportunidades y a través de una educación oportuna y adecuada cualitativa y cuantitativamente.

La atención de los niños superdotados se ubica como especial, al igual que la de los niños con discapacidad, ya que ambos no se benefician debidamente de la educación que se proporciona a la población en general. Es común que en el caso de los niños con discapacidad se realicen esfuerzos por brindarles educación adecuada a sus necesidades y se generen instituciones y legislación con este fin, ya que sus particularidades son muy obvias lo que facilita su discriminación por parte de la sociedad.

No obstante los niños superdotados no siempre son detectados a simple vista y en ocasiones se les etiqueta como "niños problema", por lo cual sus necesidades educativas pasan desapercibidas y sin atenderse, dando lugar a problemas emocionales que repercuten en su desarrollo global. Unado a ello, en nuestro país los recursos destinados a la Educación en general son muy limitados, y todavía más los correspondientes a la Educación Especial, inclinada a las personas con discapacidad.

Pareciera que las necesidades educativas especiales de los niños superdotados, su detección y evaluación, son un asunto que sólo se atenderá cuando el presupuesto lo permita, después de atender necesidades básicas. La Educación Especial debe dirigir su atención a las necesidades de los alumnos superdotados, tal y como lo hace con aquellos que presentan alguna discapacidad (Díaz y Pomar, 1998).

Silva y Ortiz (1989), explica que los superdotados son los alumnos menos comprendidos y forman el grupo más descuidado por la Educación y tienden por eso a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad y a desertar en sus estudios, ya que se destruye su motivación y llegan a fallar en el manejo de sus relaciones sociales y afectivas. En cambio, bien orientados, su rendimiento es muy alto debido a que se respeta y estimula su curiosidad, motivándolos a experimentar, descubrir, asimilar, organizar y utilizar tanto la información que reciben como la que ellos mismos encuentran.

Puede resultar paradójico que individuos de altas capacidades que implicarían unos resultados académicos elevados "per se", requieran un apoyo especial que evite su fracaso escolar. A través del tiempo la detección de niños superdotados ha ido cambiando desde la discriminación de unos cuantos, cuyas capacidades eran muy evidentes, hasta la aplicación sistemática de estrategias de intervención a grupos completos de niños superdotados de características diversas.

Esta variedad de estrategias, enfoques y definiciones de lo que es un niño superdotado, plantean la necesidad de hacer una revisión sobre el superdotado y las estrategias de intervención que se han aplicado en las últimas décadas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El objetivo de la presente tesina tiene como objetivo realizar un análisis teórico-metodológico sobre el superdotado y brindar una propuesta psicopedagógica de intervención.

El primer capítulo aborda una revisión sobre los antecedentes del Sistema Educativo Nacional y la Educación Especial, la creación de instituciones reguladas por el Estado y la situación actual de la Educación Especial y los servicios que brinda al superdotado.

El segundo capítulo presenta un repaso sobre la definición del niño superdotado, etiología, características físicas y conductuales e identificación de los niños superdotados. Ya que cuando al considerar la educación de los superdotados debe tenerse muy claro que es la superdotación y quiénes deben ser considerados superdotados. Por lo que se realiza un análisis teórico sobre los conceptos de superdotado, talentoso y genio. Asimismo se hace una revisión para indagar en que medida interactúan los elementos ambientales y genéticos para determinar que un individuo llegue a ser superdotado; las características de la población superdotada. El análisis de estas características sirve para suministrar un modelo de organización de los programas educacionales, por lo que se abordan las formas de identificar a los sujetos superdotados, incluyendo los procedimientos relacionados con su detección y la medida de sus capacidades y destrezas.

En el tercer capítulo se presenta al lector un panorama sobre las formas de intervención de los escolares superdotados, se hace un análisis de los antecedentes de las formas de intervención en México, las estrategias institucionales y pedagógicas actuales y sus resultados.

Finalmente, el cuarto capítulo presenta una propuesta psicopedagógica de intervención de enriquecimiento, en los niveles escolar, psicológico, planta docente, familiar y social.

En el nivel educativo se plantea el ingreso del niño superdotado al programa, después de evaluar sus capacidades, interés y compromiso, y de una fase de sensibilización a la planta docente y administrativa de la Institución en la que se encuentra. El programa contempla tres actividades de acuerdo a los modelos de Renzulli-Taylor; dicho modelo comprende la adecuación de los objetivos educativos, la inclusión o eliminación de ciertos contenidos, una metodología que se va a seguir y la modificación de los criterios de evaluación. Para llevar a cabo el enriquecimiento individualizado debemos compactar el currículo en base a 3 objetivos principales: La creación de un ambiente de aprendizaje que proporcione más retos al alumno, el dominio del currículo básico y "ganar tiempo" para otras actividades de enriquecimiento.

En el nivel psicológico se propone la intervención clínica desde un enfoque cognitivo-conductual si el niño presenta conductas que interfieren con su desempeño escolar o relación con los demás; asimismo se plantea el diseño de talleres vivenciales que contemplen los siguientes ejes de la dimensión emocional: Identificación y conocimiento de las propias emociones, y las de otros, comunicar los sentimientos a otros, construir y clarificar la propia jerarquía de los valores, y los de otras personas, identificar el sistema de valores en el que se esta y otros, reflexión sobre la influencia de esos sistemas de

valores en las propias creencias y toma de decisión y el aprovechamiento de los recursos afectivos para relacionarse con los demás.

En las áreas de atención a la planta docente y los familiares del niño superdotado, se ofrecen las alternativas de la elaboración de talleres dirigidos a esas poblaciones (que contemplen las necesidades afectivas y de aprendizaje del niño superdotado, y los derechos humanos del niño) o la intervención individual si es solicitada.

Finalmente, en el nivel social, se dan una serie de recomendaciones para la solución de los problemas de socialización característicos de los niños superdotados. Dichos problemas de socialización se agrupan en torno a las siguientes categorías: Son miembros disfuncionales del grupo en el que están, no comprenden los procesos de grupo de niños de su misma edad, no se sienten identificados con su familia y no se sienten identificados con la comunidad a la que pertenecen.

CAPITULO I

**EDUCACIÓN Y
EDUCACIÓN ESPECIAL
EN MÉXICO**

CAPÍTULO I EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

1.1 Orígenes de la Educación en México.

Con el propósito de ofrecer una información breve respecto de los orígenes de la educación en México se examinarán las características y los rasgos de la educación mexicana y la impartida por las instituciones durante el período colonial.

1.1.1 Educación Mexica.

Los testimonios indican que los aztecas educaban de dos formas distintas, en el seno familiar y en la comunidad.

La educación en el seno familiar fue espontánea, al varón y a la mujer, desde su nacimiento, se les señalaba el camino que iban a seguir en la vida futura, y este camino dependía de la condición social del individuo: si su condición social era alta tenía acceso, si era varón, a las escuelas para los guerreros y los sacerdotes y, si era mujer, a las instituciones culturales superiores que existían en el pueblo náhuatl. (Krickeberg, 1995).

La educación escolar de los mexicas varones, que se efectúa en la comunidad, se realiza en los centros docentes llamados el Calmécac y el Telpochealli.

En el Calmécac, era donde se educaban los que regían: Señores, senadores y gente noble, que tenían cargo en los pueblos; era también la institución en la que se preparaban los que estaban en los oficios militares, y era el centro de capacitación de donde salían los sacerdotes. La vida en el Calmécac revela un régimen ascético en donde los aspectos disciplinarios y educativos constituían los fundamentos de la educación, originándose dos tipos de adiestramiento, uno el físico y, el otro de carácter religioso. El día en el Calmécac transcurría con actividades destinadas a enseñar oratoria, política, artes marciales, canto, baile y juego de pelota (Garrido, 1995).

En el Telpochealli se formaban los guerreros, por lo que prevalecía la educación para el fortalecimiento físico, para la disciplina y la obediencia; los estudiantes hacían el quehacer, practicaban el auto sacrificio, colaboraban en las obras públicas, ensayaban baile, canto y artes marciales, para que se adaptaran a la política y religión del Estado mexicana (Bolaños, 1998).

La mujer estaba destinada fundamentalmente para las tareas del hogar, fuera del hogar, su educación y actividades estaban restringidas a las órdenes religiosas y sociales. Las mujeres de clases altas podían ser educadas en el Calmécac y el Telpochealli, para consagrarse como sacerdotisas y prepararse para su matrimonio, en caso de que quedaran al servicio de la religión vivían en el templo dedicada a alguna deidad, sujetas a la vigilancia de sus mayores. (Van Rhijn y Miranda, 1996).

Fuera de esto no existen datos precisos de las características de educación de otros pueblos prehispánicos o instituciones auxiliares de la cultura mexicana, sin embargo, las prácticas pedagógicas de esta cultura no difiere mucho de la educación impartida en la Europa

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Medieval, lo que facilitó, a la llegada de los españoles el desarrollo de las primeras formas de institución, creando la base de los Colegios y Universidades del siglo XVI.

1.1.2 La Educación en la Época Colonial.

El origen de la Educación Colonial parte de los años inmediatos a la caída del Imperio Mexica. La preocupación por la instrucción y castellanización del indígena surgió con la acción evangelizadora de los franciscanos. La obra de ésta y otras órdenes, como los agustinos, jesuitas y dominicos, favoreció que la educación llegara a sitios lejanos, contribuyendo a que gran número de indígenas tuviera acceso a las escuelas de primeras letras. Los centros educativos se diseminaron por todo el virreinato.

Los franciscanos intentaron la fundación de una escuela de estudios superiores, donde sus alumnos continuaran su educación, pero en 1526, Carlos V, dispuso que los hijos de los indígenas principales, realizarán sus estudios en colegios y monasterios, para que a su regreso se convirtieran en maestros, cómo la orden no se cumplió el proyecto se transformó en el Colegio de Santa Cruz Tlatelolco, que adoptó los mismos estatutos que los colegios europeos: Los alumnos hacían vida de comunidad, asistían con los franciscanos y sus oraciones cotidianas, tomaban juntos los alimentos y se alojaban en dormitorios exclusivos. Se impartían cursos de gramática latina, retórica, filosofía, lógica, teología, música y medicina, el éxito de este Colegio y los que se fundaron posteriormente radica en la conversión de los mexicas al catolicismo. (Cosío, Bernal, Moreno, González y Blanquel, 1973).

Los estudios que no eran de primeras letras, caían bajo la jurisdicción de la Universidad de México. La Universidad fundada en 1553, estableció colegios y residencias para alumnos universitarios, que luego se convirtieron en instituciones que repetían cursos dados por la Universidad. (González y Guevara, 1973).

Tanto en la Universidad como en los Colegios se aplicaba el método escolástico, el cual se componía de dos partes: la lección y la disputa. El maestro explicaba un punto, utilizando varios textos, presentaba las dudas y cuestiones útiles que se encontraban en el mismo texto; luego se realizaba la disputa y los estudiantes participaban sosteniendo o impugnando (Garrido, 1995).

Aunque la Educación Superior en la Nueva España era de carácter centralista y la Universidad de la Ciudad de México ocupaba el centro de estudios superiores por excelencia, las provincias no permanecieron marginadas de la Educación Superior; algunas establecieron Colegios con facultades mayores e hicieron peticiones a las cortes españolas para fundar universidades incorporadas a la de México. (Bolaños, 1998).

Con la llegada de los jesuitas, en 1573, se dio impulso a la instrucción pública superior, fundando casas de estudios, de las cuales la más representativa es el Colegio de San Ildefonso, en este tipo de escuelas se enseñaba: Primeras letras, gramática, retórica, filosofía, latín, artes y teología, que se consideraban seminarios para la Universidad (Cosío et al., 1973).

Pronto se hizo patente la necesidad de educar a mestizos y a criollos, los cuales habían aumentado en número hacia mediados del siglo XVI. La inexistencia de instituciones educativas apropiadas hizo que la atención educativa gubernamental se desviase de los indígenas hacia los criollos y mestizos, en notorio deterioro de las instituciones indígenas lo que prevaleció hasta el final de la dominación española.

Durante el siglo XVI, los maestros particulares enseñaban las primeras letras a niños pequeños, quienes aprendían primero a leer y después a escribir, se les explicaba la doctrina católica, curiosidades y advertencias político-morales. En aritmética, se les enseñaban los quebrados y denominados, la regla de proporción, la regla de tres y sus operaciones. Leer, escribir, contar y la doctrina cristiana, eran las materias que formulaban el plan de estudios de las escuelas hasta 1820. (Van Rhijn et al., 1996).

La fórmula catequística de la doctrina cristiana y sus preguntas y respuestas fueron la característica de toda la enseñanza de esa época que insistía en la memorización, y que también se aplicó en asignaturas como gramática, aritmética, urbanidad y la enseñanza de la Constitución de 1812. Sentados frente al maestro, los alumnos debían soportar repetidas y monótonas recitaciones en silencio y orden, lo que daba como resultado cansancio y aburrimiento. No se promovía actividad física o inquietudes intelectuales (Martínez 1981).

Al término de la época Colonial ciertas ideas ilustradas se hicieron presentes en el ambiente académico de México. Esto originó un apoyo decidido para la tecnología y los asuntos de tipo práctico. Este empeño se revela con la creación del Colegio de Minería, las críticas hacia los métodos de enseñanza de primeras letras y la fundación del Colegio de Vizcaínas, que cristaliza el esfuerzo de laicos por crear una escuela libre del control eclesiástico. (González et al., 1973).

Al final del siglo XVIII, el orgullo criollo y la discriminación de los peninsulares fortaleció el nacionalismo que desembocaría en la lucha por la Independencia de México. La Independencia de México fue producto de la consolidación del poder del virreinato de la Nueva España, de la ocupación de las fuerzas napoleónicas en España, la injusta repartición de la riqueza y de una serie de medidas que afectaban a los criollos en la Nueva España.

1.2 La creación de instituciones reguladas por el Estado.

La Independencia plantea la necesidad de crear instituciones que transmitieran nuevos ideales a la población novo hispana que no hablaba español, por lo que para educar a la población y formar buenos ciudadanos, el único camino era la escuela. Al conquistar la Independencia, la educación del pueblo se convirtió en preocupación del Estado. El surgimiento de México como país independiente dio lugar a muchos proyectos y leyes educativas, producto de la experiencia del pasado colonial inmediato.

Los gobernantes mexicanos de la primera mitad del siglo XIX, de Iturbide a Santa Anna, pasando por Guadalupe Victoria, Bustamante y Gómez Farias, aceptaron que la educación era la base del progreso económico y de la consolidación de la independencia política. Existió durante toda la época, una opinión generalizada sobre la educación: se criticó el sistema escolar colonial y se concedió gran confianza al poder regenerador de la educación.

Las bases para estructurar un nuevo sistema educativo se establecieron, por primera vez, en el proyecto del reglamento provisional del imperio mexicano del 18 de diciembre de 1822; en él se reconoció la necesidad de organizar los establecimientos de instrucción de acuerdo con el sistema político, (Cosío et al., 1973).

Al fracasar el imperio de Iturbide, la Constitución de 1824 estableció el sistema federal y determinó las facultades del Congreso Federal, en dicha constitución se consideraba a la educación como el medio para formar un nuevo hombre de tendencias políticas democráticas de acuerdo con el nuevo régimen. Las constituciones estatales que se fueron promulgando exigieron el establecimiento de una escuela gratuita en cada cabecera municipal. Para entonces la ley establecía que en las escuelas gubernamentales, conventuales y parroquiales se debía enseñar primeras letras, catecismo de la doctrina cristiana y catecismo político, mediante el método mutuo. La Dirección General que se creó para tal fin estaba autorizada para proporcionar libros de texto a las escuelas consideradas "públicas", que impartían enseñanza gratuita y estaban sujetas a la supervisión del Estado, (Martínez, 1981).

En 1833 el vicepresidente Valentín Gómez Farías, apoyado por los liberales expidió un programa de gobierno que reformaba el sistema educativo nacional. La reforma de Gómez Farías reorganizó los colegios del Distrito Federal y clausuró la Universidad de México. Los estudios preparatorios se encargaron al Colegio de San Gregorio, los humanísticos al antiguo Hospital de Jesús; física y matemáticas al Colegio de Minería, medicina al exconvento de los Betlemitas, jurisprudencia al Colegio de San Ildefonso y los estudios sagrados al Colegio de San Juan de Letrán. La facultad de otorgar los grados académicos y el título de doctor correspondía a la Dirección General, una vez aprobados en forma satisfactoria los estudios mayores requeridos, (Garrido, 1995).

La oposición al programa de Gómez Farías terminó acaudillada por el presidente Antonio López de Santa Anna. El 31 de julio de 1834, derogó las reformas y nombró una junta provisional compuesta por los rectores de los Colegios, la cual formularía el plan de enseñanza del 12 de noviembre de 1834. Se restableció la Universidad y se volvió al antiguo orden. Entre todos estos cambios subsistieron muchos colegios de enseñanza secundaria y superior de la época colonial, y se establecieron institutos literarios y científicos en provincia (García, 1991).

Antes de disolverse el Congreso, el 26 de octubre de 1842, decretó que la educación de los 7 a los 15 años de edad, sería obligatoria y gratuita, y confiaba a la Compañía Lancasteriana la Dirección General de Instrucción Primaria. Entre los postulados establecía la educación libre, que los profesores debían ser aprobados por la dirección General y un plan para fundar una escuela normal y para publicar cartillas y libros de texto elementales; asimismo señalaba que no se permitiría que los maestros enseñaran contra la religión, las buenas costumbres, ni las leyes, (Bolaños, 1998).

Don Manuel Baranda redactó un nuevo ensayo de organización educativa en el ámbito secundario y superior, promulgado el 18 de agosto de 1843; este ensayo se propuso impulsar y mejorar la instrucción pública. Se encargó a una Junta General dirigir la

educación. En el nivel primario la junta delegó su autoridad a la Compañía Lancasteriana de la Ciudad de México. Estos tomaron la responsabilidad de fundar escuelas públicas para niños y niñas, fijar el plan de estudios y libros de texto en las escuelas del gobierno y las de los conventos (Cosío et al., 1973).

Santa Anna modernizó la enseñanza en forma parecida a Gómez Farías. De este modo, puso en práctica medidas planteadas tiempo atrás. Su gobierno centralista permitió exigir el cumplimiento de programas nuevos en todo el país. Los planes estuvieron vigentes en la mayoría de los estados. El carácter conservador de su gobierno le atrajo el apoyo del grupo conservador, lo que le permitió nacionalizar los colegios mayores de San Ildefonso, San Juan de Letrán, San Gregorio, el Colegio de Todos los Santos y el Colegio de Minería, así como retirarle las prerrogativas a la Universidad. El programa de Santa Anna y el de Gómez Farías eran casi iguales. (García, 1991).

En la segunda mitad de la década de 1840 e inicios de 1850, la invasión norteamericana y la guerra de castas en Yucatán detuvieron y desviaron el desarrollo educativo en los estados por falta de fondos económicos.

El gobierno puso en práctica otro ensayo de organización de toda la educación por medio del decreto del 19 de diciembre de 1854. La preparatoria abarcaba dos ciclos de tres años: el de latinidad y el de humanidades y segundo de estudios elementales de filosofía. (Bolaños, 1998).

Al triunfar el plan de Ayutla, se dio nuevo impulso a la educación, el 15 de agosto de 1855, se hizo presidente Martín Carrera, que derogó el decreto de 1854, después se hizo cargo de la presidencia Ignacio Comonfort, quién expidió el Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana (mayo de 1856) en donde se estableció la libertad de enseñanza, sin más límite que el de no atacar la moral. Con este estatuto en la educación superior sobrevivieron algunos colegios, otros se restablecieron y algunos nuevos fueron fundados por la República. (Garrido, 1995).

La desorganización y la falta de presupuesto obligaron a Juárez a suspender el pago de la deuda exterior. Esto provocó la presencia de tres potencias extranjeras en Veracruz, la cual culminó en la intervención francesa y el establecimiento del segundo imperio. Al concluir la intervención, los liberales desconfiaron de la libertad total y el Estado empezó a establecer mayor control sobre la educación.

El 2 de diciembre de 1867, cuando Juárez restablece la República, se emite la Ley Orgánica de Instrucción Pública que se pone en vigor el 24 de febrero de 1868. Esta ley se refiere a la educación primaria, secundaria y especial, dispone la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y la creación de la Escuela Normal de Profesores de Educación Primaria. Asimismo a él le tocó la fundación de la Escuela Nacional de Sordos en 1867 y de la Escuela Nacional de Ciegos en 1870. Como principios de la aplicación del positivismo se crean el Observatorio Astronómico, una Academia de Ciencias y Literatura y un Jardín Botánico. El objetivo más importante en esta época era llegar a tener una instrucción primaria obligatoria, impulsar la educación femenina e integrar al indígena a la vida nacional por medio de la educación. Al fallecer Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada, asumió

la presidencia y estableció el laicismo en todo el país a través del decreto del 10 de diciembre de 1874. (García, 1991).

Al acercarse las elecciones presidenciales de 1875, se advirtió el malestar por las reelecciones. el grupo porfirista se enfrentó a Lerdo y el 15 de enero de 1876 lanzó el Plan de Tuxtepec contra la reelección. Díaz triunfó en dicha revolución y México inició una etapa distinta. Porfirio Díaz inició su gobierno tratando de estabilizar el país, por lo que la atención a la educación se desvió y no se pudieron llevar a cabo los proyectos propuestos por sus ministros de educación.

El 28 de febrero de 1878 se expide un reglamento por medio del cual se determina la reorganización de las escuelas primarias y de las secundarias de niñas. La reforma de la enseñanza fue impulsada por los adelantos modernos que estaban en el ambiente en la década de 1880; tuvo su base en los esfuerzos de Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo y Enrique C. Rébsamen. Se publicaron numerosas traducciones de las obras de Carrillo y la Escuela Modelo de Orizaba de Laubscher había de significar un gran impulso para renovar los métodos pedagógicos y formar una generación brillante de pedagogos mexicanos, cuya obra se plasmó en la última década del siglo XIX y la primera del siglo XX. (Vázquez, Falcón y Meyer, 1998).

En 1888 se promulga la ley de la instrucción primaria obligatoria, pero ésta no se pone en vigor sino hasta 1892; de este modo, y a partir de esta fecha, la instrucción primaria en México es obligatoria y toca al Estado impartirla y a los tutores enviar a sus hijos a estudiarla (González et al., 1973).

El 19 de mayo de 1896 se emite un decreto de Porfirio Díaz, en el cual se dispone la reorganización de la Instrucción Primaria Oficial Elemental y de la Instrucción Primaria superior, ordenando que ésta se instituya como enseñanza secundaria. El 3 de julio de ese mismo año se produce el decreto por medio del cual se nacionalizan las escuelas de educación primaria que antes dependían de los ayuntamientos; esto significa que se convierten en escuelas públicas sostenidas por el gobierno y que tienen una dirección técnico-pedagógica por parte de la Federación. (Bolaños, 1998).

El 15 de diciembre de 1897 se promulga la ley por medio de la cual se reforman todas las escuelas superiores; esta reestructuración permitirá crear el 24 de mayo de 1910 la Universidad Nacional de México, la reestructuración consistió en reagrupar a las escuelas de educación superior existentes, quedando todas ellas bajo la dirección política y académica de una rectoría que les da unidad, cohesión y un "alma mater", (García, 1991).

La nueva pedagogía porfirista (Rébsamen-Laubscher), se basaba en la libertad y trataba de estimular el desarrollo individual. La escuela tenía una vida raquítica, pero se inculcaban los derechos y los deberes de los ciudadanos, y la importancia del respeto a las instituciones del país y a los formados en ellas. Estas ideas fueron las que se aceptaron oficialmente durante las dos últimas décadas del porfirismo y las que prepararon el terreno ideológico que patrocinaría la Revolución. (Garrido, 1995).

La Revolución se engendró debido al malestar resultado de una larga dictadura, el florecimiento de anteriores corrientes políticas, los problemas sociales que trajo la incipiente modernización del país y a las ideas de los pedagogos de la época que contribuyeron para que el descontento de un sector de la clase media, desplazada de la política, encontrara eco en las clases populares.

Los esfuerzos en el renglón educativo antes de iniciarse la Revolución, se relacionaron con la educación rural. El 30 de mayo de 1911, el Congreso dictó un decreto en el que se autorizaba al Ejecutivo el establecimiento de escuelas de instrucción rudimentaria en todo el país, dirigida a enseñar a los indígenas a leer, escribir, hacer operaciones aritméticas y que tuvieran conocimientos generales de geografía e historia, (Bolaños, 1998).

La educación durante la Revolución mostró continuidad con la pedagogía porfirista, pero al triunfar y al hacerse vigente la Constitución de 1857 depurada de sus errores. El Congreso Constituyente inició sus juntas el 21 de noviembre de 1916 y en lo referente a la educación exigió un artículo que consagrara los cambios sociales adecuados a los nuevos tiempos, (Van Rhijn et al., 1996).

El 5 de febrero de 1917 se promulga la Constitución vigente que en su artículo 3º establece que la educación impartida por el Estado y los particulares será libre y laica, además prohíbe la intervención en la educación de instituciones religiosas y de ministros de cultos. Apenas promulgada la Constitución de 1917, por decreto del 13 de abril de ese mismo año, el presidente Venustiano Carranza dispone que se entregue la educación a los municipios, lo cual produce desorden y anarquía, la dispersión de los recursos y la falta de pago a los profesores, situación que se prolonga hasta 1921, (Moreno y Kalbitk, Curiel y Silva, 1992).

Por decreto del General Álvaro Obregón, el 20 de julio de 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) con una nueva perspectiva, que consiste en darle unión al sistema educativo nacional bajo la rectoría de la Federación y con el propósito de que la Federación, en cumplimiento de su función complementaria, pudiera ofrecer educación a todas las áreas del país que carecían de ésta y de recursos para los Estados que no podían prestar estos servicios, (González et. al., 1973).

El primer secretario de la SEP fue José Vasconcelos, quién impulsó la alfabetización, la educación a los indígenas, educación técnica, la creación de escuelas rurales y bibliotecas, publicación de libros populares y divulgación de la cultura como una cruzada nacional. La educación rural fue la preocupación más importante de ese secretario quién creó las misiones culturales, propiciando el trabajo multidisciplinario en la educación, multiplico las escuelas elementales, mejoró los sistemas de enseñanza y busco la formulación de una filosofía iberoamericana que hiciera frente a la influencia norteamericana (Cosío et al., 1973).

En el período de Plutarco Elías Calles vivió una nueva etapa de violencia y se apoyo en la CROM, por lo que el entonces ministro de la educación, Puig Casauranc, dio importancia a la enseñanza técnica para obreros, sin dejar de lado la educación rural. Calles se preocupo por la educación secundaria y la reorganización de la Escuela Normal de Maestros, en 1925. (Martínez 1981).

El 7 de febrero de 1926, el episcopado y los católicos, iniciaron una campaña para reformar el artículo 3º, el gobierno decidió hacer cumplir esta y otras leyes lo que produjo una resistencia pacífica y luego armada. Los católicos adoptaron una actitud intransigente, lo que forzó la radicalización del gobierno revolucionario. Los obispos enviaron un memorial al Congreso. Fue rechazado por unanimidad por considerarse que los obispos ofrecían propuestas tendenciosas y que habían perdido el derecho de petición ciudadana (García, 1991).

En 1928, el Estado aseguró el control de la educación privada con la inspección oficial reglamentada; aunque en la práctica, desde entonces, nunca se ha aplicado con apego a la ley, por lo que las posibilidades de volver a enfrentar el problema están todavía latentes, (Garrido, 1995).

El período de 1928-1934, con sus frecuentes cambios presidenciales, la inquietud política existente y la crisis económica mundial, sería el menos fructífero en la obra educativa..

El 28 de noviembre de 1934, antes de que Lázaro Cárdenas ocupara la presidencia, se impuso la corriente radical del PNR (el actual PRI) y se reforma el artículo 3º en el que se establece que la educación será socialista y se establecen prohibiciones para que los ministros de cultos y asociaciones religiosas participen en la educación. En ese mismo año se emitió el decreto por medio del cual se crea el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el cual abarcó todas las instituciones que formaban parte del Instituto Técnico Nacional y a las escuelas de educación técnica que estaban fuera de aquel Instituto; al IPN se le marca como tarea la de conducir los estudios encaminados a la educación de técnicos y comprende las carreras subprofesionales y profesionales, (Bolaños 1998).

El 30 de diciembre de 1939 se expide la Ley Orgánica de la Educación que reglamenta el artículo 3º derogando lo referente a la educación socialista, estableciendo que la educación debe combatir el fanatismo y dar al educando una concepción racional y exacta del universo, (Cosío et al., 1973).

El periodo de Cárdenas significó un nuevo renacimiento de la educación que desde la salida de Vasconcelos había decaído. La escuela primaria, la publicación de libros, folletos y material didáctico y las bibliotecas populares recibieron atención especial. Los métodos de enseñanza merecieron el impulso del régimen, por lo que en 1936 se creó el Instituto Nacional de Pedagogía. La cultura y la conservación de los tesoros artísticos se consolidaron con la fundación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en 1939 y el Colegio de México, en 1940, (Van Rhijn et al., 1996).

Bajo el gobierno de Manuel Ávila Camacho, el 31 de diciembre de 1941 se expide una segunda Ley Reglamentaria que entra en vigor el 23 de enero de 1942, que tuvo vigencia hasta 1943, en ella se especifica lo que se entiende por educación socialista, se incluye lo relativo a los planes y programas de estudios, así como a los objetivos de cada modalidad y tipo de educación, (Bolaños, 1998).

El 15 de octubre de 1946 se aprueba, por las Cámaras la reforma al artículo 3º constitucional en el que se establece que la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará, a la vez el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, independencia y justicia. Como complemento de la definición por el discurso del concepto de educación socialista, se agrega que será democrática; considerada la democracia como un sistema de vida fundado en el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (Moreno et al., 1992).

Las administraciones de Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines, optaron por realizar tareas prácticas ya que proponían utilizar la educación como medio para impulsar el desarrollo económico, promulgando leyes referentes a los aspectos económicos y tecnológicos, la búsqueda de financiamiento por organismos extranjeros, la lucha contra el analfabetismo y el impulso material a la educación superior pública.

Bajo el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), se destinaron grandes recursos a la educación pública, se multiplicaron las escuelas y se preparo masivamente a maestros, se repartieron los libros de texto único, obligatorio y gratuito al país, igualando la programación curricular de la educación básica en todo la nación. El secretario de la SEP, Jaime Torres Bodet, se preocupo por el bajo aprovechamiento y la deserción escolar, encontrando como factor decisivo la alimentación adecuada, aumentando el programa de desayunos escolares. (Garrido, 1995).

Conviene señalar que en 1960 se crea el Departamento de Psicopedagogía, con miras a fortalecer la orientación vocacional. De ese modo, en 1961, se creó el Instituto Nacional de Protección a la Infancia que tomó a su cargo proporcionar desayunos escolares, alimentación a madres embarazadas, cuidado de niños lactantes, rehabilitación de menores y hogar temporal para niños desamparados. Asimismo, bajo su gobierno se impulso la educación a indígenas, educación superior pública en provincia y la cultura. Para 1964, el Departamento de Psicopedagogía, con el propósito de brindar atención a los niños atípicos, estableciéndose para ello la Escuela de Orientación y Rehabilitación Infantil, que constituye el antecedente más distante de la actual Dirección General de Educación Especial. (García, 1991).

Bajo el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), la educación enfrentó un período de crisis derivada de la expansión anterior y las inquietudes políticas-sociales, que mantuvieron en tensión su administración. En esas condiciones, Agustín Yáñez, Secretario de la SEP, no tuvo oportunidad de realizar sus proyectos, pero sentaron la base documental para reformar el sistema educativo. Entre sus propuestas destacaba el impulso a la educación técnica con la finalidad de adiestrar de forma rápida habilidades que necesitaba la industria. (Van Rhijn y Miranda, 1996).

Al ocupar la presidencia, Luis Echeverría nombró al Lic. Víctor Bravo Ahuja como Secretario de la SEP, quién de inmediato inició un proceso de auscultación que culminó con la expedición de la Ley Federal de Educación, promulgada el 29 de noviembre de 1973, en la que se precisaban los niveles y tipos que configuran la educación nacional y define con amplitud los objetivos de la educación, (Bolaños, 1998).

La reforma educativa que se llevó a cabo en aquél entonces fue una de las más controvertidas, se aglutinaron los conocimientos en áreas, lo que provocó confusiones, los libros de texto fueron diseñados por varios autores sin relación directa con el Magisterio, lo que hizo que poco accesibles al lenguaje y estilo que utilizan los maestros, los cursos que se hicieron para ayudar a los maestros a adaptarse no cumplieron en forma adecuada su cometido y los temas manejados en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales produjeron gran malestar a los padres de familia. Asimismo se planteó un sistema de enseñanza abierta ya que la infraestructura escolar era insuficiente. (García, 1991).

Al iniciarse el gobierno del presidente José López Portillo, Porfirio Muñoz Ledo fue Secretario de la SEP, quién diseñó un programa que pretendía resolver los problemas emanados de la reforma anterior, sin embargo, como fue relevado de su cargo no se pudo llevar cabo, por lo que su sucesor Fernando Solana, orientó su plan a los aspectos administrativos de la educación. En esa época los empresarios y el clero hicieron crecer a instituciones y universidades privadas, que se encargan de preparar a la intelectualidad que actualmente escala las posiciones fundamentales en la política del país. (Garrido, 1995).

El gobierno de José López Portillo concluyó con una crisis económica, que se tradujo en una crisis de la situación educativa bajo el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y con el secretario de la SEP Jesús Reyes Heróles, esta crisis se tradujo en la descentralización educativa y la constitución de la educación básica, como la que contenía los estudios preescolares, de primaria y secundaria. Debido al fallecimiento de este Secretario en 1985 el plan no se llevo a cabo del todo. Su sucesor Miguel González Alvear, enfocó mal las propuestas de Reyes Heróles y las reformas propuestas produjeron descontento en el SNTE y una crisis en la formación de maestros contemporáneos pues debido a que a partir de entonces realizan estudios de licenciatura, su ejercicio profesional esta desvinculado de lo que sucede en las aulas. (Van Rhijn et al., 1996).

El cambio de poderes de M. de la Madrid a Carlos Salinas de Gortari, fue uno de los más azarosos, pues el país estaba en una crisis de credibilidad hacia el PRI y descontento por su situación económica, C. Salinas y el Secretario de la SEP Manuel Bartlet, se enfrentaron a la crisis del SNTE en 1989, dicha crisis fue una huelga de docentes inconformes que proponían una reforma estructural al sistema educativo nacional. Muchas de sus críticas y propuestas sirvieron de fundamento para la promulgación el 13 de julio de 1993, de la Ley General de Educación vigentes. (Bolaños 1998).

Como M. Bartlet fue relevado, la mancuerna Salinas-Zedillo continuó con la Reforma Educativa, en la que se observa una mayor participación de los maestros en el diseño de sus libros de textos, nuevos lineamientos administrativos e ideológicos en la educación. (García, 1991).

El sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), se caracterizó por la cristalización de la Reforma Educativa, él impuso a la educación tecnológica superior y la hegemonía de la inversión privada en la educación en todos sus niveles.

Actualmente los cambios en las fuerzas políticas con la toma de posesión del actual Presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006), prometen cambios en la educación en las

que se plantea continuar la descentralización de la educación, impulso a la educación privada, mayor participación de la sociedad en las estructuras educativas, pluralidad de textos, destinar mayor presupuesto a la Educación Especial, vincular educación-producción, reestructuración administrativa de la educación, disminuir el presupuesto a la cultura y propiciar el sistema educativo informal. (PAN, 2000).

Hasta aquí se ha planteado brevemente el desarrollo de la historia de la Educación en México, en la cual queda inserto el rubro de la Educación Especial. La preocupación y necesidad por configurar una política educativa, ocupa la mente de quienes encabezan y tienen la tarea de regir el destino político de nuestro país.

El cometido educativo fue atendido en sus orígenes, en consonancia a las condiciones socio-económicas y políticas prevalecientes, así encontramos un esquema descentralizado en los inicios del sistema educativo del Estado, quedando el cometido educativo en manos de los ayuntamientos, en lo que respecta a la educación elemental; la atención a otros niveles y modalidades educativas, se fue haciendo de manera pausada, por lo que la definición de un sistema educativo nacional, fue posible hasta la segunda mitad del siglo XIX.

1.3 El surgimiento de la Educación Especial.

La educación especial es una modalidad de la enseñanza que se imparte a niños, jóvenes y adultos que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación, parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta. También, en cierto sentido es una profesión con sus instrumentos, técnicas y esfuerzos de investigación centrados en el perfeccionamiento de los procedimientos de instrucción para evaluar y satisfacer las necesidades de aprendizaje de niños y adultos excepcionales. En un nivel más práctico, la educación especial es la combinación planificada de forma individual y controlada sistemáticamente de espacios físicos, equipos y materiales especiales procesos de enseñanza y otras intervenciones diseñados para contribuir a que los niños excepcionales obtengan la autosuficiencia personal y el éxito académico máximo posible. Aunque no existe consenso con respecto a una definición universal de educación especial, la mayoría de los profesionales que trabajan en esta área identifican la educación especial como el conjunto de sectores que, desde un enfoque interdisciplinario, procuran buscar diversas soluciones, a través de la instrucción, a los sujetos con necesidades especiales de educación que sobrepasan los servicios prestados en el aula de clase regular. El aprendizaje es el aspecto fundamental de la educación especial, al igual que lo es de cualquier educación, la diferencia se encuentra al considerarla en términos de qué, quién, cómo y dónde se realiza. (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997).

La educación especial constituye uno de los últimos eslabones que ha sido agregado a la administración de la vida intelectual, dentro de la administración educativa del país, su espacio de vida data de aproximadamente 18 años cuando se agrega el ya desaparecido Departamento de Educación Especial a la estructura de la Dirección General de Educación Pública, dependiente de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, como

encargado de efectuar los estudios necesarios que se tradujeran en brindar a la niñez los servicios de Educación Especial.

El antecedente más antiguo que registra la historia de la Educación Especial en México, data de la época del presidente Juárez, a quién tocó la fundación de la Escuela Nacional de Sordos en 1867 y la Escuela Nacional de Ciegos en 1870. Pero es hasta el presente siglo cuando en realidad se desarrolla la Educación Especial.

En 1914, el Dr. José de Jesús González organizó una escuela especial en la ciudad de León, Guanajuato; A partir de este hecho, algunos hitos históricos marcan el desarrollo de las instituciones de educación especial en el país. Entre 1914-1932 se manifestaron una serie de esfuerzos por crear escuelas en donde se brindará atención a la población con necesidades educativas especiales. Entre 1919 y 1927, se fundaron en la capital del país dos escuelas de orientación para varones y mujeres, y empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para personas con retraso mental en la UNAM. En este periodo, el Profesor Salvador Punto Lima fundó una escuela para personas con deficiencia mental en la ciudad de Guadalajara. En 1929, el Dr. José de Jesús González planteó la necesidad de crear una escuela modelo en la ciudad de México, la cual se inauguró en 1932 y hasta la fecha lleva el nombre de Policlínica No. 2 del D. F. Se atribuye al Dr. Santa María y al Maestro Lauro Aguirre la promoción e implantación en el sistema educativo del país de técnicas especializadas para alumnos con retraso mental y la creación del departamento de Higiene escolar y psicopedagogía. (Sánchez et al., 1997).

En 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga, planteó al entonces Ministro de Educación Pública, el Lic. Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. Como resultado de esta iniciativa, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la protección de las personas con retraso mental por parte del Estado. El mismo año, se creó el Instituto Médico-Pedagógico especializado en la atención de la persona con discapacidad mental, (García, 1991).

El 7 de Junio de 1943, se inauguró la escuela de formación docente para maestros especialistas en el Instituto Médico-Pedagógico. En 1958 el Estado de Oaxaca se agrega como un eslabón más con la fundación de una escuela de Educación Especial. En 1959 se creó la oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de la Educación Superior e Investigaciones Científicas. En 1960, se fundaron las escuelas de perfeccionamiento 1 y 2; y en 1966 se crearon 10 escuelas en el D. F. y 12 en el interior del país, (Sánchez et al., 1997).

En 1962 se crea una escuela para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz; en 1963, el entonces Departamento de Psicopedagogía inicia los estudios para conocer la magnitud de la demanda de niños con necesidades de Educación Especial, producto de lo anterior es que en 1964 se crean escuelas de orientación y rehabilitación infantil en diversas partes del país. En 1966 se crean escuelas en los Estados de México, Nuevo León, Aguascalientes, Puebla, Tamaulipas, Coahuila, Yucatán, Colima, Sonora, San Luis Potosí, Chihuahua y el Distrito Federal, (SEP/FONAPAS, 1981).

Durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) el gobierno creó los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), que funcionaron como centros de atención psicopedagógica y permitieron atender a un mayor número de personas con requerimientos de educación especial a un menor costo, (Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla, 1980).

Los CREE eran instituciones que administraba conjuntamente la SEP y la Secretaría de Salud (SS), para la rehabilitación de personas con ceguera, sordera y retraso mental, así como para niños con problemas neuromotores que requerían Educación Especial. En los CREE coexistían una división médica y una división pedagógica; maestros, médicos y trabajadores sociales laboraban de manera conjunta para la identificación, diagnóstico, tratamiento, orientación, habilitación y rehabilitación física así como para el apoyo de Educación Especial, (Galindo et al., 1980).

En 1982, en México, la Dirección General de Educación Especial, a cargo de la Dra. Margarita Gómez Palacio, promueve las primeras investigaciones para caracterizar a la población escolar sobresaliente en el Distrito Federal. De esta forma se abrió un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentadas, sin embargo fue hasta 1983, cuando en términos de una política educativa expresa, se inicia de manera estructural a la población con necesidades educativas especiales, (Ruiz, Márquez y Castillo, 2000).

El Departamento de Educación Especial (DEE) se crea en junio de 1983, a cargo de la Lic. Ma. Del Carmen Bringas Miranda, quién coordinó varios trabajos experimentales abarcando el área de problemas de aprendizaje y su prevención, asimismo, se iniciaron los trabajos de organización del Departamento y la definición de sus objetivos esenciales. DEE. (1984, en García, 1991).

A partir del segundo semestre de 1984 se establecen los objetivos y funciones del DEE y se continúan los estudios que proporcionen los elementos objetivos para la planeación e incremento de los servicios educativos en Educación Especial, estando el Departamento a cargo del Profesor Roberto Ruelas García. La cobertura de atención que brindaba el DEE entre 1984-1985 incidía en el nivel preescolar a través de los Grupos de Atención Psicopedagógica (GAPP), en niños con problemas de aprendizaje. Los programas de Educación Especial que se ofrecían en aquel entonces y que son la base de los actuales se clasifican en dos grandes grupos, de acuerdo con las necesidades de atención de los alumnos. El primer grupo abarca a personas cuya necesidad de Educación Especial es indispensable para su integración y normalización. Las áreas aquí comprendidas son: retraso mental, trastornos de audición y lenguaje, discapacidad motora y trastornos visuales. El segundo grupo incluye programas dirigidos a personas cuya necesidad de Educación Especial es complementaria al proceso educativo regular. Este grupo comprende las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. La atención se brindaba en unidades de grupos integrados (GI), Centros Psicopedagógicos (CPP) y los CREE. (Sánchez et al., 1997 y García, 1991).

Los GI, anexos a la escuela primaria, estaban destinados a la atención de los problemas de aprendizaje que se presentaban en el primer grado de enseñanza primaria y los CPP atendían a los alumnos de segundo a sexto grado. (Sánchez et al., 1991).

En 1986, encargados de los Servicios de Educación Especial de diferentes ciudades en el interior de la República, participaron con el equipo de la ciudad de México en la adecuación y operatividad de las actividades del modelo de atención al sobresaliente. Es en este período cuando surgieron diferentes programas a favor de los alumnos con capacidades sobresalientes. (Ruiz, Marquéz y Castillo, 2000)

En 1989 el PROGRAMA NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994, hace por primera vez referencia a los niños sobresalientes en el capítulo 2 apartado 2.2.5. En el que marca que en el rubro de educación especial el distintivo de modernización estará dado por la operación de nuevos modelos de atención: uno para el medio rural, cuyo propósito era ampliar la cobertura para mejorar las condiciones de vida de los alumnos que requerían este servicio, y otro destinado a estimular el desarrollo de las capacidades de niños y jóvenes sobresalientes. Este último suponía la implantación en todo el territorio nacional de procedimientos para identificarlos y realizar su seguimiento; incluía, además, el diseño y la dotación de los recursos metodológicos y didácticos correspondientes, así como la organización de la participación social, principalmente la de las asociaciones de profesionales de la materia, además planteaba como objetivo fortalecer la educación especial como servicio complementario de la educación básica destinada a niños y jóvenes con algún trastorno o deficiencia que comprometiera su desenvolvimiento, así como aquellos con capacidades sobresalientes.

Durante ese período, se amplió el rango de servicios a los que actualmente se utilizan. En esa época los servicios que ofrecía el DEE los hacía a través de los GAPP, escuelas de Educación Especial, Centros de Atención Psicopedagógica (CAPP) y Consultorio de Orientación Psicopedagógica (COPP). (García, 1991).

Las necesidades de Educación Especial detectadas en aquél entonces se encontraban muy por encima de las capacidades financieras, técnicas y de personal especializado existente en el país, por lo que otros centros se dedicaron a cubrir en parte la demanda de esos servicios.

Conviene asimismo señalar que la revisión que se hará en el siguiente apartado corresponde esencialmente a la Educación Especial que coordina la Dirección General de Educación Especial dependiente de la SEP, sin desconocer que en el país existen otras dependencias del gobierno federal, como el DIF o las Universidades públicas, e instituciones particulares que brindan atención a algunos sectores de la población en materia de Educación Especial.

1.4 Estado actual de la Educación Especial y el superdotado.

La ley general de educación de 1993 señalaba en el Artículo 41, que "La educación especial estaba destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes". Por lo que se atendería a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. (SEP, 1993).

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 preveía la atención dirigida a los menores con discapacidad como el derecho que tienen todos los niños de acceso al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje, y establece la integración educativa como una estrategia importante a seguir.

En mayo de 1995 se puso en marcha el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, como un esfuerzo multisectorial en el que participan diversas dependencias del sector público, entre ellas la SEP, e instituciones privadas y organismos no gubernamentales para apoyar a las personas con discapacidad en su proceso de incorporación a la vida social. (Sánchez et al., 1997).

La realización del Primer Registro Nacional de Menores con algún Signo de Discapacidad constituyó una de las primeras acciones del Programa. Gracias a él, se contó con información sistematizada que permitió identificar las necesidades y servicios que requería la población con necesidades educativas especiales. A partir de la federalización educativa, estos servicios son responsabilidad de los gobiernos de los estados y su operación es reglamentada por la Ley General de Educación. (SEP, 2001).

Es necesario precisar que el propósito que se persigue con la integración educativa es que todos los niños en edad escolar con alguna necesidad educativa especial, con o sin discapacidad, tengan acceso al currículo básico; la incorporación a la educación regular de estos alumnos depende de la condición de cada uno y no constituye un objetivo principal de dicha política.

En 1994 se inició el proceso de reorientación de los servicios de educación especial mediante la creación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas unidades están integradas por equipos multidisciplinarios de especialistas, y tienen como función vincular la escuela regular con los servicios de educación especial. Asimismo, refuerzan la atención psicopedagógica en el aula, brindan orientación a los padres y proporcionan asesoría directa a los maestros para lograr una mayor flexibilidad curricular. (SEP/OIT, 2001).

Dentro de las acciones para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, destaca la elaboración de materiales y recursos didácticos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los profesores y alumnos

Asimismo se pusieron en operación los Centros de Atención Múltiple, que atienden a personas discapacitadas así como las Unidades de Atención al Público. Estas orientan a los padres y a otras personas a canalizar adecuadamente a los menores con necesidades educativas especiales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el marco de un proyecto que desarrollan conjuntamente la SEP y la Organización de Estados Americanos (OEA), se trabaja en el diseño de paquetes de auxiliares audiovisuales y didácticos para la integración educativa, que contienen videos de sensibilización: Hacia una escuela abierta a la diversidad y una Guía de orientaciones didácticas, dirigidas a las USAER. (SEP, 2001).

A fin de facilitar el acceso a los centros escolares de aquellos menores y jóvenes con discapacidad para quienes la incorporación a un plantel regular es aconsejable, se efectúan, además, acciones de reconocimiento y transformación de las instalaciones físicas escolares. La Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de 1995 establece los nuevos lineamientos sobre el diseño, la construcción y adecuación de las escuelas a fin de eliminar barreras físicas que impiden el libre tránsito de la población con movilidad limitada en los espacios educativos.

En materia de educación tecnológica, la SEP, junto con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), desarrolla el proyecto "Apoyo a la Integración Normalizada de las Personas con Discapacidad a las Instituciones de Formación Profesional en Latinoamérica". En este marco, se realizó un diagnóstico nacional que permitió detectar a la población con discapacidad incorporada en alguna de las instituciones de formación profesional de México. De esta forma, se ha detectado un total de 29 106 jóvenes atendidos en diversas instituciones. (SEP/OIT, 2001).

Con base en los resultados de este diagnóstico, se desarrolla un programa piloto por medio del cual se busca impulsar la integración de jóvenes con discapacidad a las instituciones de rehabilitación y capacitación para el trabajo, con el objeto de promover su incorporación al ámbito laboral.

La atención se brinda en escuelas de Educación Especial (EE) y Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE).

En general, los programas propuestos por el gobierno Federal no se han atendido a los niños superdotados y los programas propuestos como los que brinda la Unidad de Atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) no han tenido el éxito esperado, lo que propicia que la iniciativa privada se encargue de ofrecer los servicios de Educación Especial a los niños superdotados, sin embargo, algo positivo de este tipo de programas es que han permitido conocer las características del superdotado en nuestro país, los problemas más frecuentes a los que se enfrentan y un marco de referencia que se puede mejorar.

Como se observa la legislación actual, a diferencia de lo que sucede en los países industrializados, deja de lado al superdotado. En los países desarrollados como Estados Unidos, Canadá, los integrantes de la Comunidad Europea, países nórdicos, Rusia y Brasil, existe un aparato legal bien definido con sus sistemas operativos para beneficiar al superdotado con los servicios de educación especial en distintos grados; lo que en esos países a conllevado a numerosas implicaciones con relación a sus políticas educativas, tales como: Impulso a la investigación de procesos cognitivos (inteligencia y creatividad) y su evaluación en el aula, la cooperación multidisciplinaria en las instituciones y el diseño de estrategias educativas y de intervención al superdotado variadas.

En nuestro país resulta relativamente fácil encontrar comprensión para los niños con discapacidades obvias pero cuando nos referimos al fenómeno sobresaliente resulta difícil pensar que los niños que presentan características sobresalientes requieran de educación especial: sin embargo, habitualmente, cuando se habla de necesidades educativas especiales, suele considerarse sólo a los sujetos que presentan deficiencias o carencias por tener sus capacidades "hacia abajo" de la norma, ignorando a aquellos sujetos que tienen necesidades educativas especiales (NEE) precisamente por situarse "por arriba" de la norma; la exclusión consiste en no entender y atender dichas necesidades. (Hernández, 1999).

A continuación se hablará sobre el superdotado, sus características y necesidades de aprendizaje. A lo largo de esta tesina se utilizarán indistintamente los términos superdotado, sobredotado, sobresaliente, talentoso, genio, capacidades y aptitudes sobresalientes y talentos especiales, debido a que los autores revisados utilizan ese término sin justificar el porqué. Mediante el análisis teórico quedó muy claro que la utilización de esos términos es arbitraria y puede originar confusiones, al tratar de entenderlos cómo formas de clasificar o puntos de referencia para encontrar características específicas de la población estudiada.

CAPITULO II

EL SUPERDOTADO

CAPITULO 2
EL SUPERDOTADO

En este capítulo se hablará sobre el superdotado, su definición, etiología, clasificación, características, necesidades de aprendizaje, detección, evaluación y diagnóstico.

2.1 Definición.

Cuando se considera la educación de los superdotados, la primera pregunta que debe responderse es ¿Que es el talento? o ¿Quiénes deben ser considerados superdotados?

Los conceptos superdotado, talentoso y genio se utilizan indistintamente para denominar a aquellos niños que presentan capacidades extraordinarias para aprender o desempeñarse en algún área de la vida escolar y no sólo escolar (música, deportes, juegos). Los niños con dotes o talentos o especiales son superiores en comparación con otro grupo de niños de la misma edad en una o varias dimensiones de desempeño. Para que una persona llegue a la altura de un genio, una forma excepcional de talento básico, debe originar logros trascendentales. Además, los logros del individuo tienen que resistir la prueba del tiempo, porque lo que se juzga original y creativo en un período, en otro puede considerarse derivado y poco importante en las generaciones sucesivas. Las personas que reciben un reconocimiento general por sus logros se llaman de manera más propia talentosos. El término de "genio" a menudo se aplica a personas cuyos logros en un área determinada como la música o el arte han sido impresionantes. (Kimble, Garnezy y Zigler, 1996).

En la dirección de llegar a conceptos más amplios e incluyentes, las definiciones han experimentado cambios significativos en los últimos años, producto de dos factores básicos: los valores sociales y las investigaciones sobre inteligencia y creatividad, y la medición de tales habilidades.

Witty (1940, en Morris et al., 1989) sugirió que definimos como superdotados a aquellos cuyo rendimiento es "notable" en cualquier área potencialmente evaluable de la actividad humana

Flanagan (1962, en Morris y Blatt , 1989), nos recuerda que las definiciones sobre el talento son determinadas por las necesidades culturales. Desde comienzos de siglo hasta principios de los años 60's, el componente principal (o único) del concepto de superdotado fue una alta puntuación en las pruebas de inteligencia. Dado que los primeros tests fueron pruebas académicas, y que la validez de las pruebas CI fue determinada por su congruencia con el rendimiento de los niños, la definición del superdotado resultó necesariamente limitada al potencial de éxito en un contexto académico.

La definición más difundida en los años 70's fue la del Ministerio de Educación de Estados Unidos. Morris (1992), que incluye a aquellos que demuestran un logro en cualquiera de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

las áreas siguientes: 1) capacidad intelectual general; 2) aptitud académica específica; 3) pensamiento creativo o productivo y 4) capacidad de liderazgo.

Una de las definiciones más aceptadas es la propuesta por Renzulli (1978, en Morris et al., 1989). Para ser superdotado deben actuar tres agrupaciones básicas de características humanas estos grupos deben estar por encima de las aptitudes medias generales, altos niveles de ejecución de tareas y altos niveles de creatividad. Los niños superdotados son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto de características y utilizarlas para cualquier área válida. Los niños que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre estas tres agrupaciones requieren una amplia variedad de oportunidades y servicios educacionales que habitualmente no son suministrados a través de programas de instrucción normales. La definición de Renzulli agrupa las tres características de aptitudes (actuales o potenciales), ejecución de tareas y expresión creativa, y la necesidad de que las tres juntas sean aplicadas en un área válida del quehacer humano. Renzulli otorga gran libertad a la hora de determinar a quién se considera superdotado, según como se interprete una ejecución "válida" humana.

Las definiciones posteriores del talento otorgaban mucho peso a la teoría de que los individuos talentosos se definen en el contexto en que actúan; y ese talento es relativo y depende de variables geográficas, temporales y culturales que cambian según la época Williams.(1981, en Morris et al., 1989).

Otra definición es la propuesta de Sternberg y Davidson (1985, en Morris, 1992), quienes definen la inteligencia como la utilización efectiva de los aspectos "componenciales" de la inteligencia: planeación, asignación de recursos, adquisición de nuevos conocimientos y desempeño efectivo de tareas.

Silverman (sin fecha, en Morris et al., 1989; p. 135) ha propuesto una nueva definición, y sería interesante apreciar el grado de aceptación de esta nueva idea. Su definición coloca al talento dentro de una estructura de desarrollo: "El niño superdotado se define como uno que tiene un desarrollo avanzado en una o más áreas y, por lo tanto, necesita una programación diferencial para desarrollarse a su propio paso acelerado".

Este tipo de definiciones ha provocado controversias, pues de acuerdo al concepto de inteligencia que se tenga dependerá la identificación del superdotado. Una de las teorías más actuales es la propuesta por Gardner (sin fecha, en Robles 2001; p.7) quien menciona que la inteligencia es la habilidad para resolver problemas y de diseñar y crear productos. Además enfatiza el aspecto modular de la mente que se refleja en distintas habilidades y dominios creativos de las personas. Su teoría de las Inteligencias Múltiples postula la existencia de siete tipos de inteligencia: la lógica-matemática, la lingüística, la espacial, la musical, cinestésica, la intrapersonal y la interpersonal.

Esta perspectiva puede utilizarse para centrarse en las necesidades educacionales de cada estudiante y reflejar el énfasis de los programas en realizar el potencial del individuo para su propio bienestar. Para estimar la validez de esta definición y sus correspondientes procedimientos de identificación, sólo se necesita evaluar en qué medida los individuos identificados como superdotados actúan mejor en un programa

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

especialmente establecido para ellos (basado en sus diferentes necesidades educacionales) que cuando estaban en el programa de instrucción regular.

Una definición como la anteriormente mencionada tiene ventajas definidas: se deben reconocer los problemas sociales y potenciales relacionados con la realización de programas para superdotados.

De ahí que para fines de esta tesina se entiende como niños superdotados a aquellos que muestran capacidades de desempeño superiores en una o más áreas escolares (matemáticas, lenguaje) y extraescolares (música, deportes, diseño, entre otros.).

2.2 Etiología.

Todavía no se sabe en qué medida interactúan los elementos ambientales y los genéticos para determinar el que un individuo llegue a ser un superdotado, sin embargo las investigaciones más recientes agrupan los siguientes resultados, en cuanto a:

2.2.1 Causas biológicas.

Kimble et al. (1996), concibe a un superdotado como aquella persona dedicada que supera todos los obstáculos para cumplir sus objetivos a través de mucho esfuerzo: por lo que supone que los superdotados nacen y son moldeados por las circunstancias. Esta propuesta no es muy popular en una sociedad igualitaria, ya que este argumento pudiera utilizarse para fundamentar la reproducción selectiva de los humanos y como una razón para remarcar la importancia de mejorar las condiciones ambientales para los ciudadanos que nacen o son concebidos.

Las concepciones actuales de la inteligencia y el talento ofrecen alternativas de pensamiento al énfasis de la genética en su desarrollo. Sin embargo, la investigaciones de genética conductual sugieren que cada tipo de desarrollo conductual se afecta significativamente por los genes, (Sánchez et al., 1997).

La investigación genética conductual demuestra que las diferencias individuales en el desarrollo de conductas son significativas o sustanciales. Esas influencias están presentes y cambian el énfasis de la justificación: no es preguntar qué es heredable, sino qué no es heredable, Plomin (1989, en Sánchez et al., 1997). Los factores biológicos que no son genéticos pueden contribuir para determinar la inteligencia. Factores nutricionales y neurológicos, pueden determinar de manera parcial cómo un niño puede llegar a competir intelectualmente.

2.2.2 Causas ambientales.

El hecho de que el talento sea inherente a la constitución genética del individuo, no es más importante que el ambiente en el que los niños se crían, involucrando los siguientes factores:

Familia.

La familia tiene una profunda influencia en el desarrollo de habilidades de los niños. La estimulación, oportunidades, expectativas, demandas y recompensas para el desempeño afectan el aprendizaje de los niños. Por décadas, los investigadores han encontrado una correlación entre el nivel socioeconómico y el CI, sin duda porque el desempeño se mide por pruebas estandarizadas de inteligencia basadas en lo que la familia, escuela y comunidades de clases altas esperan y enseñan, (Sánchez et al., 1997; Telford y Sawvey, 1973).

Las investigaciones sobre la familia de niño superdotado muestran que los padres difieren grandemente en sus actitudes hacia el manejo de sus hijos con talentos. Los estudios con individuos que han tenido éxito en una variedad de campos, muestran que el hogar y la familia son extremadamente importantes, en especial en la infancia del niño. Los ambientes hogareños en este caso pueden considerarse como más estimulantes intelectualmente que el promedio. Los hogares tienden a ser superiores en muchos aspectos. Las familias tienden a ser menos autocráticas, leen más y mejores libros y revistas, viajan más y en general más energía y estabilidad. Las pautas culturales de las familias tienden a alentar la educación y el logro.

Cultura.

En estudios se han encontrado que algunos grupos culturales o étnicos, especialmente los judíos, producen un promedio más alto que el normal de niños talentosos, Terman (1972, en Sánchez et al., 1997). Sin embargo, si todos los estudios de factores socioculturales se relacionan con lo talentoso, esto hace difícil separarlos de las influencias genéticas.

Los factores culturales se consideran de nuevo en el desarrollo y reconocimiento de talentos especiales en varones, sobre todo si se cuenta con que simplemente a las mujeres, no se les ha dado la suficiente motivación para incursionar en diversas disciplinas académicas o carreras que de manera tradicional han sido dominadas por los varones.

De lo que se concluye que la etiología del superdotado esta en función de predisposiciones genéticas, factores biológicos y ambientales.

Desde mi particular punto de vista existe un antecedente genético que puede ser estimulado o inhibido por el ambiente y las expectativas de quienes rodean al niño superdotado.

Las investigaciones contemporáneas e información de medios audiovisuales indican que existe una alta correlación entre una proteína de un gen y altos puntajes de CI (más de 160).

En cuanto a los niños superdotados con logros en áreas extraescolares o niños muy creativos, su etiología puede ser una combinación de ambos factores pero con primacía de los factores biológicos y genéticos.

Los niños talentosos en una sola área o con un CI de 130 a 159, pueden ser producto de su autoconcepto, estimulación externa, nivel socioeconómico, cultura y factores biológicos no directamente relacionados con la genética.

Sintetizando, la etiología del niño superdotado podría llevar a la creencia de que esta condición es genética, pero como lo señala Robles (2001), la superdotación es una condición que puede ser desarrollada en algunas personas si se establece una interacción apropiada entre la persona, su medio y un área particular de esfuerzo humano. Esto nos hace pensar en lo sobresaliente como un potencial que emerge en tiempos y circunstancias diferentes

2.3 Clasificación.

Durante muchos años, la mayoría de las personas relacionadas con la educación de los estudiantes superdotados se centraron en el grupo principal de niños y jóvenes: aquellos que tienen altos niveles de logros, están altamente motivados, provienen de familias que valoran la educación y el logro, y que pertenecen a grupos étnicos y culturales que comparten los valores de la mayoría de los maestros y administradores de las escuelas occidentales.

Posteriormente se intentó clasificar al superdotado de acuerdo a sus calificaciones de CI, características conductuales, habilidades, grupo étnico o racial, género, necesidades educativas especiales e incluso con base a trastornos psiquiátricos y neurológicos. La mayoría de este tipo de clasificaciones agrupa a los superdotados en grupos con características que no son excluyentes entre sí, provocando confusiones y dificultando el estudio del superdotado, pues las clasificaciones propuestas son arbitrarias y a criterio del investigador. Es importante señalar, que no existe ninguna clasificación de las personas superdotadas que sea reconocida por algún organismo dedicado a atender sus necesidades o su estudio.

Sin embargo, el estudio de este grupo permite señalar que existen características conductuales representativas de esta población lo que facilita el estudio de esta población y de sus necesidades de aprendizaje, ya que muchos de los problemas que atañen al servicio de estos estudiantes son similares aunque los estudiantes sean muy diferentes.

2.4. Características físicas y conductuales.

Si bien, la precocidad intelectual se reconoce desde el inicio del historia, a los niños con talentos especiales se les ha estereotipado con una serie de atributos indeseables, sobre todo, en el ámbito social.

Los primeros estudios de Terman y de algunos otros autores cambiaron el mito. De hecho algunas investigaciones sugieren que los niños talentosos son superiores a los demás en otros aspectos (atractivo social, estabilidad emocional y características morales). Lo peligroso sería el desarrollo de estereotipos opuestos que estigmaticen a los niños con talentos como superhombres invulnerables a las debilidades ordinarias del ser humano. Este nuevo estereotipo tiene raíces en la mala interpretación de fenómenos estadísticos. Probablemente los niños talentosos, tienen características específicas que muestran variaciones alrededor de la media, (Sánchez et al., 1997; Coriat, 1990).

2.4.1 Características físicas del niño superdotado.

En el aspecto físico, los niños superdotados no difieren de forma sustancial de los otros niños de su edad, no puede atribuirse a los superdotados ninguna característica particular en lo concerniente al peso o la talla. Tanto si se compara a los superdotados entre sí, como si se compara entre superdotado y "normal" las curvas de evolución de estatura y peso son variables. Muchos niños talentosos destacan en habilidades atléticas y son competidores superiores en una variedad de deportes, (Sánchez et al., 1997). Se ha encontrado que los defectos físicos tanto graves como leves son menos frecuentes entre los grupos de niños superdotados que entre la población general. (Telford et al., 1973).

Sin embargo otros autores como Heward et al., (1992) y Clark (1988) señalan que el niño superdotado generalmente presenta una división cartesiana, es decir, falta de cuidados por el bienestar físico y evitación de actividad física; así como poca tolerancia para los retrasos entre los estándares y su aptitud física. De esto se concluye que el estereotipo del niño superdotado (adulto pequeño con gafas de fondo de botella y brazos caídos con libros), no tiene base real. Los niños superdotados o con talento no se podrían identificar físicamente con facilidad en una clase normal.

2.4.2 Características conductuales.

Características educativas y ocupacionales.

La mayoría de los autores difiere en sus hallazgos al tratar de describir las características de los superdotados, por lo que podemos agrupar los resultados de sus investigaciones en aquellos que consideran al superdotado como bien adaptado a su ambiente escolar y los que consideran que es un inadaptable.

Los autores que perciben al superdotado como bien adaptado a su ambiente escolar señalan que tienden a estar más adelantados que los niños promedio en el desempeño académico.

son muy activos y demuestran un gran interés por todo lo que les rodea. Se caracterizan por unos "aspectos positivos del comportamiento" durante los primeros meses de su vida además poseen una comprensión excelente y se interesan por todo lo que sus padres les transmiten. Cuando adquieren el lenguaje, lo manejan a un nivel superior al de su edad, y acosan a sus padres con preguntas.

Los niños talentosos se acuerdan bien de las personas y de los acontecimientos y retienen fácilmente las historias que se les cuentan. Además, les gusta examinar, manipular, construir y dan prueba de una notable concentración en sus actividades. Comprenden rápidamente lo que se les explica e imitan con facilidad los comportamientos de los adultos. Son además muy imaginativos en sus juegos, que a menudo rebasan la simple conducta imitativa, les gusta mucho más que a los otros niños mirar las ilustraciones, hacerse leer, contar cuentos y mirar la televisión. Contrariamente a la opinión popular, a muchos niños con talento les gusta la escuela y les gusta aprender; también son más jóvenes que sus compañeros ya que a veces se les ubica en grados superiores al correspondiente a su edad. (Sánchez et al., 1997).

Los maestros los consideran superiores en áreas tales como lectura, aritmética, gramática, ciencia, literatura, composición, historia y geografía. Sobresalen en menor grado en las áreas que no se correlacionan tan elevadamente con la inteligencia, como son los trabajos manuales, la costura y el arte. Los superdotados tienden a recibir notas más altas que los estudiantes de aptitud intelectual media. Esto parece ser cierto incluso cuando los niños se han adelantado a sus cursos y están compitiendo con compañeros de clase mayores que ellos. (Barnette, 1957 y Shannon, 1957; en Telford et al. 1973).

Los niños superdotados reciben más premios en los concursos y más honores escolares en la escuela elemental y superior. Logran obtener más becas en la universidad y entran en cantidades desproporcionada formar parte de los grupos de honor y de las organizaciones honorarias. (Telford et al., 1973).

La gente con talento, generalmente se desempeña en ocupaciones que demanden gran promedio de actividad intelectual, creatividad y motivación. La mayoría encuentra su camino en áreas profesionales y administrativas, y una alta proporción se distingue entre sus compañeros adultos; es decir, ocupacional y educativamente son triunfadores. (Sánchez et al., 1997).

Es importante recordar que esta descripción no corresponde a todas las personas con talento. En contraparte existen los autores que describen que los superdotados no son identificados por el maestro, porque a pesar de su capacidad inusual para averiguar, indagar o examinar con cuidado las cosas, ellos se muestran aburridos y desmotivados en un ambiente escolar tradicional. Esta corriente de autores tiende a describir a los superdotados como inadaptados a su ambiente escolar.

De acuerdo a estos autores los superdotados son los niños que perturban más su entorno escolar por su modo particular de enfocar el trabajo, su modo de razonar y su humor muy desarrollado. Son mal comprendidos, la clase los rechaza y los maestros les tienen desconfianza. La originalidad de su modo de pensar hace que den la impresión de que no

se tomen nada en serio o que parezcan raros. Torrance en (Coriat, 1990), cree que la desorganización de su comportamiento e debe a las diferencias existentes entre ellos y sus compañeros y/o sus maestros.

Muchas veces esto provoca uno de los problemas más frecuentes a los que se enfrenta el superdotado: el subdesempeño.

Los niños superdotados con un rendimiento por debajo de sus posibilidades representan un problema complejo. Algunos niños superdotados o con talento aprenden por debajo de su potencial porque:

- Son seguros socialmente; es decir, los maestros y pares no distinguen al niño.
- No hay nada interesante o desafiante que aprender.
- Las relaciones con sus padres o pares no se basan en expectativas de un rendimiento superior.

Whitmore (1980, en Heward et al., 1992; y Sánchez et al., 1997), ha descrito el subdesempeño de leve a moderado y de moderado a severo. También hace un análisis de los niños con bajo rendimiento no detectados; es decir, el niño cuyo rendimiento es normal y nadie conoce sus aptitudes excepcionales escondidas. Puntuaciones de aptitud alta con bajas notas o puntuaciones estandarizadas altas de rendimiento con bajas notas pueden indicar otros tipos de bajo rendimiento. Una corrección eficaz implica aumentar la motivación del niño, trabajar con las autopercepciones y modificar la instrucción, el medio y el programa de clase. Las orientaciones y los asesoramientos deben estar integrados para mejorar el auto-concepto y la autoestima.

Entre los factores emocionales involucrados con el subdesempeño pueden estar la falta de autoconfianza y los sentimientos de inferioridad, que pueden ser resultado de que el niño experimenta una frustración en la escuela. A menudo, las interacciones de los padres con sus hijos cambian cuando descubren que el niño que percibían como muy brillante no está trabajando bien en la escuela. Las dificultades se sumarán si visualizan el problema como falta de motivación o si no pueden darse cuenta de cuál es el problema, (Morris et al., 1989).

Además de los factores emocionales otras causas del subdesempeño de los niños superdotados pueden ser un pobre ambiente familiar, un programa escolar inapropiado y un currículo rígido en la escuela regular. El niño con talento que muestra un subdesempeño escolar, desarrolla con frecuencia actitudes negativas hacia la escuela y hacia sí mismo.

Whitmore (1986, en Heward et al., 1992), sugiere que la escasa motivación para superarse es consecuencia de la falta de equilibrio entre las características motivacionales del estudiante y las oportunidades proporcionadas en el salón de clase. Por lo común, los estudiantes son motivados de gran manera cuando:

- 1) el clima social en el salón de clases es educativo,

- 2) el contenido del currículo es relevante a sus intereses personales y es cambiante,
- y
- 3) el proceso instruccional es apropiado a su estilo natural de aprendizaje.

Características sociales y emocionales del niño superdotado.

Al igual que en el apartado anterior, los hallazgos de las investigaciones son contradictorios pudiéndose dividir los resultados de las investigaciones en aquellas que consideran al superdotado como bien integrado a su entorno social y afectivo, en comparación con las investigaciones que lo describen como inadapitado.

Los niños superdotados adaptados tienden a ser felices igual que sus compañeros. Muchos son líderes sociales en la escuela. Algunos son emocionalmente estables, autosuficientes y poco propensos a desórdenes neuróticos y psicóticos en comparación con los niños promedio; tienen una amplia y variada gama de intereses y se perciben a sí mismos en términos positivos. Como lo señalan Specht (1919, y Johnson, 1923, en Telford et al., 1973), los maestros consideran que los niños superdotados están por encima de la media en muchos rasgos deseables, incluyendo la cooperación, cortesía, deseo de aceptar sugerencias y sentido de humor.

Sin embargo, los superdotados que están mal adaptados a menudo no logran desarrollar buenos hábitos de trabajo y rechazan los ambientes que ofrecen estimulación escasa, Witte (1940, en Kimble et al., 1996).

En este punto cabe señalar los hallazgos de Galbraith (1985, en Sánchez et al., 1997), que sugieren que los niños talentosos necesitan más cambios intelectuales para sentirse bien consigo mismos y utilizar sus habilidades especiales más de lleno.

Terrasier (sin fecha en Coriat, 1990; p. 25), ha explicado el concepto de desfase entre el nivel afectivo y el nivel intelectual del superdotado. El nivel intelectual gracias a su capacidad cognoscitiva excepcional, puede disimular en cierta medida su incomodidad psicológica, pero esto no significa sin embargo que una evolución notable del campo intelectual sirva forzosamente de motor a la vertiente emocional. Una parte de los niños superdotados se encuentra frente a dificultades de adaptación a las que a veces reaccionan de un modo negativo, lo que provoca problemas característicos del superdotado como:

1. El síndrome del desfase que se produce en tres ordenes:
 - a) Disarmonía, entre el nivel intelectual y el nivel afectivo, en todas las edades.
 - b) Disincronía entre el sector léxico y el sector gráfico, que favorece el desarrollo del lenguaje en detrimento de la escritura, debido a que la evolución psicomotriz es más lenta por estar ligada a la edad real del niño.
 - c) Desfase entre un punto del dominio intelectual y el razonamiento, que consiste en que la edad mental del primero es mucho más baja que la del segundo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por otra parte una noción común y persistente con respecto a la gente con talento para el arte es que están más propensos a las enfermedades mentales, incluso Karlsson (1974, en Kimble et al., 1996), sugirió que el dote creador puede estar genéticamente relacionado con la esquizofrenia, pues en sus investigaciones estableció que existe una correlación entre la frecuencia de la esquizofrenia y la del talento dentro de las familias, pues sus hallazgos indican que las personas que tienen parientes esquizofrénicos son pensadores más creativos que el resto de la población. La tenacidad con que los genios enfocan sus talentos les puede hacer ignorar u organizar mal los detalles de la vida cotidiana, los cuales parecen insignificantes en comparación con su trabajo. Además, el desmedido trabajo requerido para llevar a cabo un logro monumental deja escaso tiempo para la sociedad o la amistad.

En cuanto a los niños con un CI superior a 150 tienden a tener más problemas sociales y emocionales que aquellos con talento especial que tienen un CI entre 130 y 150, los cuáles muestran, por lo general ajuste social. (Patton et al., 1996), porque sus habilidades tan avanzadas son raras entre niños de su edad. Las exigencias de su nivel perturban la vida de la familia y el "buen" desarrollo de los cursos en la clase. A menudo son rechazados por sus compañeros, reaccionan mal ante esa hostilidad y tienden a desempeñarse por debajo de su potencial para evitar la marginalidad. Esta clase de niños presentan problemas de comportamiento, que las autoridades escolares no pueden controlar y que se manifiestan bajo diversas formas, desde las payasadas hasta conducta destructiva.

Torrance en (Coriat, 1990), cree que la desorganización de su comportamiento se debe a las diferencias existentes entre ellos y sus compañeros y/o sus maestros.

De nuevo, es bueno considerar a los niños de manera individual. Los genios jóvenes pueden tener problemas de socialización que pueden superarse con la educación apropiada. Si el niño cuenta con el cuidado de sus padres, su ajuste social será bueno. Sin embargo, los estudiantes talentosos no son inmunes a los problemas sociales ni emocionales. Resultan además, particularmente susceptibles a las dificultades si son sujetos a condiciones sociales como la mediocridad, la cual puede influir de forma negativa en su salud mental; de igual modo, en cuanto a las características físicas, el estatus socioeconómico puede contribuir parcialmente a una aparente superioridad social de los niños y jóvenes con talento.

En general ambos subgrupos de superdotados (adaptados e inadaptados), comparten las siguientes características: gran acumulación de información sobre emociones que no son conscientes, sensibilidad inhabitual hacia las expectativas y sentimientos de los otros, alta conciencia de sí mismo, acompañada de sentimientos de ser 'diferente', idealismo, locus interno de control, satisfacción y altas expectativas con respecto a sí mismo y a los otros, que con frecuencia conducen a altos niveles de frustración consigo mismo, con los otros y con las situaciones y emociones profundas, (García, Gil, Ortiz, Lazaro y De Pablo, 1995).

Características morales y éticas.

Existe una tendencia a esperar que quienes son los más brillantes también sean los mejores en atributos morales como hermosura, honestidad, compasión y justicia. Como señala Clark (1988), los individuos con talentos pueden ser capaces de ver las reglas de manera más rápida y profunda que las personas promedio, poseen sentimientos de justicia que aparecen en edad temprana y tienen un nivel alto de juicio moral.

Sin embargo, la corrupción de algunas figuras sobresalientes en la historia y en la ciencia (como Hitler) no demuestran la superioridad moral y ética de todas las personas con talento. (Sánchez et al., 1997).

Muchos estudios muestran que las personas con talento son superiores a los individuos promedio en lo concerniente a aspectos éticos. Desde temprana edad, la mayoría de ellos tienden a conceptualizar ideas abstractas de lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso, la justicia y la injusticia. Tienden a estar particularmente conscientes de los problemas sociales e intentan resolverlos, (Sánchez et al., 1997). Sin embargo, no debe olvidarse que la escuela contribuye bastante a formar los juicios de valor y a discernir lo bueno de lo malo.

Características cognitivas

Las personas que han estudiado al niño superdotado coinciden en que los niños poseen las siguientes características cognitivas: Cantidad extraordinaria de información, retención inusual, comprensión superior, curiosidad e intereses extraordinariamente variados, aptitud verbal muy alta, capacidad inhabitual para procesar información, procesos de pensamiento rápidos y flexibles, síntesis global, aptitud temprana de demorar la conclusión, capacidad alta para captar relaciones inusuales, diversas y de generar ideas originales y soluciones, tempranos modelos diferenciales en el proceso del pensamiento, aptitud temprana de usar y crear marcos conceptuales junto con un enfoque valorativo de ellos mismos y de los demás, conducta perseverante, implicación y preocupación temprana por el conocimiento intuitivo, abierto a experiencias en esta área, experimentación con fenómenos físicos y metafísicos, así como aceptación y expresión de un alto nivel de capacidad intuitiva.

Benito (1994) y García et al., (1995), afirman que estas características cognitivas posibilitan el uso de estrategias de aprendizaje más potentes, es decir, según los conocimientos disponibles garantizan un aprendizaje significativo, duradero y viceversa para optimizar estos procesos.

Sin embargo, Terrasier (sin fecha, en Coriat 1990, p. 25) señala que los superdotados pueden experimentar deterioro de la inteligencia, que puede ser debido a los siguientes factores:

- a) Los maestros. Cuando desconocen la precocidad del alumno, espera una eficiencia normal y lo estimula a trabajar debajo de su capacidad, (Clark, 1988).

- b) La familia. Si los padres aprecian la capacidad del hijo por debajo de como es en realidad, el niño tenderá a manifestarla sólo dentro de los límites esperados. Este peligro es mayor en las familias socioculturalmente desfavorecidas y en las familias que se muestran poco interesadas en la evolución de sus hijos.
- c) El grupo de compañeros. Ya que en ocasiones en el niño superdotado no debe desbordar de una forma excesiva las normas del grupo bajo pena de verse rechazado de él. Estas expectativas limitadas por parte de las personas de su entorno influyen negativamente sobre la representación de sí mismo, que es entonces menos favorable de lo que debería ser.

Coriat (1990), con el fin de corregir las consecuencias negativas de estas situaciones sugiere ofrecer al niño un medio ambiente tolerante que le permita expresar sus diferencias y tener conciencia de ellas, ofrecerle un medio ambiente que tenga una proporción de superdotados tal que la precocidad se convierta en algo normal y agrupar a estos niños un curso de enriquecimiento.

Otro proceso cognitivo que merece analizarse con detenimiento es la Creatividad. La creatividad ha sido llamada la expresión más alta de la genialidad, su esencia es colocar cosas en perspectivas nuevas y ver las conexiones que previamente no se habían sospechado.

Sin embargo, la originalidad no es siempre creatividad. El pensamiento de los esquizofrénicos, se caracteriza por su originalidad y unicidad, pero difícilmente puede considerarse creador. Para ser creador, un producto o idea tiene que ser original y adecuado al contexto o tener sentido a la luz de las exigencias de la situación, (Clark, 1988; Kimble et al., 1996).

Rasgos de personalidad de mucha gente creativa son la motivación, la buena voluntad y la perseverancia en un trabajo. Por consiguiente, podemos considerar como niños creativos a aquellos que pueden identificar problemas, sugerir una gran variedad de ideas y soluciones posibles (algunas de ellas originales), examinarlas, dar los detalles necesarios de la mejor o las mejores y posteriormente llevar a cabo las más prometedoras. (Heward et al., 1992).

Para ser creativo, un niño debe tener algún conocimiento, examinarlo de diversas maneras, analizar de forma crítica los resultados y ser capaz de comunicar sus ideas. (Kimble et al., 1996).

Existen diversas formas de comunicarse -por ejemplo a través de la literatura, las matemáticas, la música, la poesía y la danza-, pero las aptitudes de comunicación elegidas deben ser las adecuadas para expresar una idea determinada.

2.5 Necesidades de aprendizaje.

Un análisis de las características anteriormente revisadas puede suministrarlos un modelo para organizar los programas educacionales. Los programas relacionados especialmente con las características diferenciadores de esta población pueden satisfacer más efectivamente las necesidades educacionales y desarrollar las altas aptitudes de los

alumnos superdotados. Aunque todos los alumnos tienen necesidades únicas, se pueden realizar algunas generalizaciones sobre las necesidades de aprendizaje resultantes de una inteligencia muy desarrollada.

Las características relacionadas con el currículum se centran con frecuencia en las aptitudes de aprendizaje e intelectuales. Según Gallagher (1981, en Heward et al., 1992), los niños superdotados poseen un gran desarrollo de las siguientes aptitudes:

1. Relación de una idea con otra.
2. Realización de juicios válidos.
3. Comprensión de operación de grandes sistemas de conocimientos.
4. Adquisición y manipulación de sistemas de símbolos.

Estos sistemas pueden ser incorporados a quehaceres creativos al igual que en las áreas académicas e intelectuales. No debemos olvidar que las características presentadas anteriormente son generalizaciones sobre la población de niños superdotados o con talento y no la descripción de un individuo en particular. También debemos tomar en cuenta que estas características generalmente muestran al niño superdotado como una persona con virtudes y sin defectos. Sin embargo, como señala Clark (1988), muchos de los atributos que los caracterizan pueden causar problemas.

Tener conciencia de las diferencias individuales es también importante para comprender a los alumnos superdotados. Al igual que los otros niños, los niños superdotados presentan tanto diferencias interindividuales como intraindividuales. Si aplicamos un test de aptitudes a un niño superdotado, revelaría algunos puntos altos y otros más bajos; no obtendría las mismas puntuaciones en todas las dimensiones medidas. Sin embargo, el modelo de rendimiento de los niños superdotados puede estar bastante por arriba de la media de su curso o de los niños de su edad.

Como lo explica Ward (1962, en Patton et al., 1996), la lógica de los servicios de educación especial para superdotados se basa en las siguientes suposiciones y observaciones:

1. Los chicos superdotados difieren de otros en su capacidad para el aprendizaje. Aprenden con mayor rapidez, tienen mejor memoria y tienden a reflexionar más profundamente con y acerca de lo que aprenden.
2. Como adultos, estas personas aún sobresalen entre los demás y tienden a desempeñar importantes funciones sociales de liderazgo en la creación y el progreso de cualquier actividad que emprendan.
3. Los planes de estudios ordinarios difícilmente satisfacen sus necesidades de aprendizaje.
4. Es posible elaborar un programa educativo que satisfaga mejor esas necesidades, adecuado para superdotados.

5. La educación diferencial para superdotados es conveniente para detectar a más individuos como ellos, mejorar su preparación y encauzarlos más pronto a la vocación que han elegido, a fin de que la sociedad, disfrute más de los frutos de sus actividades productivas y creativas.

Desafortunadamente existe poco consenso sobre cuál forma de educación es mejor para el niño superdotado. Algunas personas consideran que a estos niños debería dárseles atención especial, pero que se queden en las aulas regulares. Otros son partidarios de la agrupación por nivel de capacidad, enseñando en grupos a los niños excepcionalmente inteligentes. Otros más favorecen la "aceleración" promoviendo a los niños hasta que alcancen un grado en el cual las actividades académicas son conmensuradas con sus habilidades intelectuales. Esto, significa que los niños superdotados tienen una edad cronológica mucho menor que sus compañeros, lo cual puede o no ser nocivo, según el niño tenga la preparación emocional para satisfacer las exigencias sociales de una clase avanzada. Muchas personas superdotadas consideran que sus experiencias escolares eran poco satisfactorias, pues les asignaban tareas que no los estimulaban y se aburrían, frustraban y desinteresaban. Goertzel et al., (1962 en Kimble et al., 1996). Casi no puede dudarse que el niño superdotado a veces puede ser un niño "problema" para sus padres y maestros. Sin embargo, es claro que resulta una ventaja para la sociedad asegurar que estos niños superdotados desarrollen su pleno potencial.

2.6 Detección, evaluación y diagnóstico.

La identificación de los sujetos superdotados y de los talentosos incluye, tanto a los procedimientos relacionados con su detección como aquellos relacionados con la medida de sus capacidades y destrezas. En el primero de los casos, se trata de un enfoque diferencial en el cual el principal objetivo es discriminar entre los sujetos con capacidad superior y los sujetos normales. Por lo tanto, se plantean de forma grupal y se instrumentan con medidas de uso general, aplicables tanto a los grupos excepcionales como a los normales; entre los criterios que se han aplicado para identificar a los estudiantes con talento, entre otros: calificaciones en los tests de inteligencia, recomendaciones de los maestros, puntuaciones en los tests de aprovechamiento.

El segundo punto, la medida de las capacidades y destrezas, es individualizado, refiriéndose a la evaluación del perfil del sujeto excepcional. Las medidas utilizadas para este segundo objetivo pueden ser de uso general o bien específicas para el grupo de los excepcionales. Casi todos los sistemas escolares se valen de las pruebas de diagnóstico, de entrevista, de la evaluación del trabajo académico y creativo de los alumnos. Estos métodos de selección parecen ayudar a identificar a los estudiantes que tienen una gama amplia de talentos, pero no distinguen con igual eficacia capacidades específicas, como la aptitud para las matemáticas o la música. No obstante, hasta ahora se han hecho estudios poco sistemáticos sobre los talentosos, lo cual dificulta la documentación de la eficacia de pruebas diseñadas para identificar a los niños con talento especial en un área.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.6.1 Estrategias de detección.

De acuerdo a Genovard y Castelló (1990), las estrategias de detección son diversas, pero comparten ciertos aspectos en comun:

- 1) La estrategia debe estar orientada hacia la detección de cualquier indicio o prueba de superdotación o talento.
- 2) Realización de las funciones de discriminación respecto del grupo normal y de evaluación de las características del grupo excepcional.
- 3) Ubicación de los sujetos identificados en el subgrupo excepcional adecuado.
- 4) Se debe llevar a cabo desde distintas vías para asegurar que se contemplan todas las posibles manifestaciones de la excepcionalidad, para confirmar y validar la manifestación efectiva de las conductas o competencias medidas.

Así, se puede hablar de una primera fase consistente en una "red" identificadora, a partir de la cual se intenta que ningún sujeto excepcional pase inadvertido y, una vez identificados en este primer nivel, se procede a la segunda fase de ajuste a los diferentes tipos de excepcionalidad. (Salvia e Ysseldyke, 1997). De acuerdo Genovard et al., (1990), las principales estrategias de identificación son las siguientes:

Detección basada en medidas informales.

En este tipo de estrategia, se utilizan los cuestionarios y autoinformes como primera fase del proceso, para pasar a las medidas formales e individuales en la segunda.

En estos casos es forzosa una validación y fiabilización de dichas escalas, antes de iniciar el proceso de identificación. Este procedimiento previo debe estar en concordancia con las diferencias culturales o sociales a quienes se aplique, por lo que es necesario ajustarlas ante cualquier variación de este tipo. (Genovard et al., 1990; Clark, 1988).

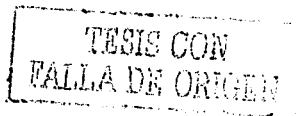
Detección basada en medidas formales.

El proceso de detección se inicia con medidas de tipo formal, por lo que se evalúan directamente los diferentes componentes implicados en la excepcionalidad. La aplicación se lleva a cabo sobre toda la población. En este caso se suele prescindir de las medidas contestadas por otras personas (padres, maestros, compañeros).

Además, la segunda fase de identificación se reduce enormemente, pues la mayor parte de la información ya ha sido obtenida en la primera fase. (Genovard et al., 1990).

Análisis individualizados.

Este tipo de procedimientos se centra en el análisis de las características específicas de los sujetos, abarcando los datos conjuntos de los apartados anteriores y, obtienen informaciones de tipo biográfico. Normalmente, esta sólo se utiliza en planteamientos



de investigaciones muy específicas, cuyo objetivo se centra en los aspectos que han propiciado cierto tipo de excepcionalidad. (Clark, 1988).

Estos tres procedimientos constituyen las estrategias básicas empleadas para los procesos de detección. Estas estrategias buscan la diferenciación de la normalidad por una alta habilidad en un componente específico o bien competencia en múltiples componentes.

2.6.2 Estrategias de Evaluación.

Instrumentos de evaluación.

Con fines educativos es posible desarrollar un programa sistemático de detección. Los maestros en sus clases pueden utilizar instrumentos de medida con todos sus estudiantes, como un primer paso. En general, los instrumentos utilizados en la detección de excepcionales pueden clasificarse en dos grupos: las medidas objetivas y las subjetivas. Las primeras se ajustan a los tests psicométricos y las segundas abarcan los cuestionarios e inventarios dirigidos a padres, amigos, maestros o los propios sujetos.

Pruebas objetivas.

a) Tests de inteligencia general. Este tipo de pruebas han sido el sistema clásico de detección de superdotados y acarrea muchas desventajas. La primera es la utilización del CI como único criterio para detectar al superdotado.

Como lo señalan Genovard et al., (1990) y Heward et al., (1992), los tests de inteligencia no siempre identifican a las personas superdotadas de todos los diversos grupos socioeconómicos y culturales. Asimismo, Solberg (sin fecha, en Coriat, 1990; p. 84), considera que el CI, es la nota obtenida en un examen específico, que refleja el nivel de funcionamiento que alcanza un individuo en la tarea o tareas evaluadas por los tests.

No obstante, el CI, constituye una estrategia práctica del cuál partir en la detección del superdotado. Sobre todo, si este tipo de pruebas se completa con otros exámenes y conversaciones, y es considerado solamente como un punto de referencia entre otros.

Otra desventaja que presenta la utilización de este tipo de tests, es el nivel que debe alcanzar el niño para ser considerado superdotado.

La flexibilidad en este punto es muy deseable, pues no es raro encontrar alumnos con un CI superior a 140 que están bien adaptado en su clase y que no sienten la necesidad de ser atendidos especialmente, y otros, con un CI menor, que presentan un gran deseo de aprender y cuyo desarrollo intelectual y afectivo necesita ayuda y una atención extraescolar. (Coriat, 1990).

Estas desventajas comprueban porque el CI no puede constituir el único criterio para detectar al niño superdotado. La medición de la inteligencia puede ser una parte del proceso

de identificación, pero no existe ningún procedimiento o indicador que por sí solo pueda identificar a todos los niños superdotados o con talento. Habitualmente, la detección implica cuatro criterios. Reñzulli y Deleout, 1986, en Sanhez et al., 1997):

1. Altas puntuaciones en las pruebas escolares.
2. Ejecuciones académicas excepcionales en ciertos campos específicos.
3. Producción y creatividad distintiva en áreas específicas o generales.
4. Productividad en una amplia gama de actividades.

Que a su vez se traducen en los siguientes procedimientos. (Heward et al., 1992):

- Puntuaciones de inteligencia
- Medición de creatividad
- Medición del rendimiento.
- Propuesta de los padres.
- Auto-propuesta
- Propuesta de sus pares (compañeros).

En general los tests representan una medida incompleta de la inteligencia, y la generalidad de aplicación de esta capacidad es justamente por su relación con el aprendizaje. Los tests más comúnmente usados, dentro de esta categoría son, entre otros: WISC-R (individual), Lorge-Thorndike (colectivo), Tests de factor G de Cateli o Eysenck y Test de Raven.

b) Tests de aptitudes específicas. Si se considera al superdotado en función del CI, se dejan escapar a sujetos excelentes en materias específicas, como la mecánica, la música, el ajedrez, la habilidad espacial y otras, pero que obtienen solamente un CI medio o un poco por encima de la media. De ahí la importancia de administrar toda una batería de tests además del test de inteligencia general.

Los tests de aptitudes específicas suelen estar compuestos por una batería de subtests en la cual se miden diferentes aptitudes o capacidades de los sujetos. Por su naturaleza son adecuados para la medición de talentos específicos, (Genovard et al., 1990).

Este tipo de instrumentos son bastante complejos de aplicar. En cambio, aportan información muy completa sobre el perfil del sujeto. En este tipo de medidas, el sujeto talentoso es quien puede conseguir la mayor puntuación en alguna de las subescalas, mientras que el individuo superdotado tenderá a obtener puntuaciones bastante altas en la mayoría de los subtests.

El test factorial más usado es el DAT (Diferential Aptitude Tests), a pesar de que existen también las baterías PMA, basadas en el modelo Thurstone, y las basadas en el modelo Guilford. (Coriat, 1990; Genovard et al., 1990).

Existen otros tests que se han centrado en ciertas aptitudes socialmente relevantes como el test de talento musical de Seashore, SOMPA, test de aptitud mecánica de Stenquist, t. de

aptitud artística de Meyer, t. de inteligencia social de O'Sullivan y Guilford, t. de artes visuales de Lewerenz y t. de destrezas mecánicas de Likert y Quasha.

c) Tests de creatividad. En lo que se refiere a los superdotados creativos y a los que poseen una forma de pensar original y un nivel de "pensamiento divergente" superior, los maestros son menos aptos para identificarlos, porque su singularidad y manera de abordar los problemas son tales que perturban la clase, y el maestro los considera alborotadores y malos alumnos. (Coriat, 1990).

Para medir la creatividad se suelen considerar dos formas básicas. Castelló (1986, en Genovard et al., 1990):

1. A través de medidas cognitivas relacionadas con el pensamiento divergente: Torrance tests of creative thinking, Thinking creatively with sounds and words, Test de Wallach y Kangan, t. de Getzels y Jackson y Khatena-Torrance creative perception inventory.

2. A partir de inventarios actitudinales y/o conductuales: GIFT, Biographical Inventory-Form U y Scales for rating behavioral characteristics of superior students

d) Tests estandarizados de ejecución. Pueden emplearse sistemáticamente en la escuela. Pueden examinarse posteriormente aquellos niños que obtienen puntajes superiores a las normas adecuadas para su edad y curso y que se consideran sobresalientes.

Resultan útiles para la identificación individualizada del talento. En este sentido, evalúan el nivel de conocimientos o aprendizaje capacidades o aptitudes. (Telford, 1973).

Normalmente se trata de una batería de tests que abarcan todos los materias escolares. Este tipo de instrumentos, complementados con generales de inteligencia, son utilizados en la clasificación del área de talento académico, y no las campos de los tests. Quizá los más representativos sean: SAT, Iowa test of basic skills, Stanford achievement test y Metropolitan achievement test. "Capacidad académica", Alvino, McDonell y Richert (1982, en Genovard et al., 1990).

Estos instrumentos son tests estandarizados, pero se puede considerar que la medición de la ejecución de los sujetos puede realizarse también por otras vías, como las calificaciones escolares o la evaluación directa de productos.

e) Calificaciones escolares. Estas se han empleado como una forma rudimentaria de clasificación. En términos generales puede decirse que los estudiantes que obtienen calificaciones altas tienen mayor probabilidad de ser brillantes que aquellos que obtienen calificaciones bajas, pero además de la ejecución, las calificaciones escolares reflejan muchas otras cosas. Algunas veces se dan calificaciones altas para elevar la moral y la motivación, y los errores tienden a entrar en la situación como resultado de factores de personalidad: lo mismo ocurre con los factores culturales y sociales que están implicados en la situación escolar. (Telford et al., 1973).

Pruebas subjetivas.

a) Informes de los maestros. Este es uno de los métodos más antiguos que se han utilizado y que puede dificultar la eficacia de la identificación.

En términos generales, los informes de los maestros, suelen estar enmascarados por criterios de rendimiento escolar, al mismo tiempo que acostumbran a presentar concepciones distintas del superdotado; existen opiniones diversas respecto al valor de los informes de los maestros, aunque, en general, se admite el 'sesgo académico o educativo en su respuesta, (Genovard et al., 1990; Coriat, 1990). En este punto, Morris et al. (1989), considera que si se aporta la información necesaria al maestro sobre las características del superdotado, a través, de cursos de entrenamiento, la coincidencia entre sus respuestas y los resultados de instrumentos formales puede ser muy elevada.

b) Informes de los padres. Los padres pueden ser una buena fuente de información al respecto de las conductas de los niños, especialmente en edades muy tempranas. Por otra parte, suelen estar más tiempo con su hijo que el maestro, añadiéndose a este punto que las actividades que el niño realiza en casa son mucho más relajadas y apartadas del contexto escolar, por lo que pueden observar conductas que rara vez aparecerán en la escuela. Freeman (1979, en Genovard et al., 1990).

Estas características los convierten en una fuente de información bastante fiable, especialmente en los aspectos evolutivos y aptitudinales del niño. (Coriat, 1990). De todas formas, las respuestas de los padres deben estructurarse a partir de instrumentos (cuestionarios) que configuren y definan de forma clara el ámbito de conductas que el niño puede realizar, pues su objetividad en la observación se suele complementar con un importante desconocimiento de la materia.

c) Nominaciones de los compañeros de clase. Los miembros de una clase escolar suelen tener una información muy detallada respecto de las capacidades de sus compañeros. En este sentido, también representan una fuente válida de obtención de información. Las pruebas para la obtención de esta información suelen tener una estructura similar a la de un sociograma: nominaciones entre compañeros ante determinadas situaciones hipotéticas, L'Abate y Curtis (1975, en Genovard et al., 1990).

d) Autonominaciones e inventarios biográficos. Las autonominaciones intentan cubrir el vacío de identificación de aquellas actividades o conductas excepcionales que no se manifiestan delante de otras personas. En este sentido, los elementos motivacionales o actitudinales pueden ser difícilmente detectables por otros. Por otra parte, los inventarios autobiográficos se suelen utilizar como complemento etiológico en los estudios individualizados. Sin embargo, Genovard et al., (1990), consideran que se trata de medidas muy poco significativas que no generan diferencias entre sujetos superdotados, talentosos o normales.

2.6.3 Diagnóstico.

Complementariamente a estas medidas se pueden utilizar test de personalidad e intereses para la orientación y asesoramiento. El valor que tiene para la cultura estimular, dirigir y educar a las personas brillantes es tan grande que no debe descuidarse la tarea de identificarlas. Con este fin deben utilizarse las mejores técnicas disponibles. Pueden emplearse procedimientos muy variados y utilizar los servicios del personal especializado disponible.

Con un enfoque multidimensional (tests de CI, informaciones de los padres y maestro, medidas por medio de diversos tests de aptitudes específicas, conversaciones con el niño, tests de personalidad e intereses), no se dejarán a un lado a niños superdotados provenientes de medios desfavorecidos, ni a los talentosos en una disciplina específica; y por otra parte, planificar cursos de enriquecimiento variados y flexibles a las aspiraciones, a los intereses y al nivel de cada uno; e integrar en estos cursos solamente a aquellos que lo necesitan o desean hacerlos. Recogiendo información sobre los intereses y aspiraciones de cada niño superdotado, podremos juzgar la motivación que el niño tiene para aprender y la naturaleza del aprendizaje hacia el cual conviene orientarlo.

Cómo se ve toda esta información sirve para conocer lo que es un superdotado, sus necesidades y todo el proceso que existe para detectarlo, a continuación se hará una revisión de cómo utilizar dichos elementos para elegir una estrategia de intervención adecuada.

CAPITULO III

INTERVENCIÓN

CAPITULO 3

INTERVENCION

En este capítulo se revisarán la historia de las formas de intervención hacia el superdotado en nuestro país, las formas actuales y sus ventajas y desventajas.

3.1 Antecedentes de las formas de intervención en México.

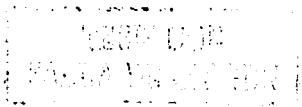
Los antecedentes más remotos de atención a las necesidades educativas de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, se encuentran en la segunda mitad del siglo XVIII, en las escuelas de primeras letras de los "Betleheimitas", quienes intervenían en el superdotado mediante las tutorías, (Bolaños, 1998).

Posteriormente, durante todo el siglo XIX, los alumnos sobresalientes fueron atendidos por la Compañía Lancasteriana, su metodología fue muy parecida a la de los "Betleheimitas", y consistía en que los alumnos sobresalientes apoyaban a los maestros recibiendo indicaciones respecto de las clases de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana, los niños sobresalientes ayudaban al maestro a poner el orden en el aula y ayudaban a sus compañeros cuando tenían dudas. El principio básico de este sistema consistía en mantener al niño sobresaliente en actividad constante, siempre enseñando algo a sus compañeros, promovía la participación de los alumnos en el proceso educativo y eliminaba el papel autoritario del maestro, de esta forma este sistema se relacionó con la democracia política, (Bolaños, 1998).

En el siglo pasado, se incorporó el concepto de superdotado a la par que el desarrollo de instituciones de educación especial, sin contribuir en un principio a la identificación y educación del superdotado, pues la obra documentada, recabada por grupos de experimentación pedagógica, se aproximaba al estudio de la inteligencia a través de los niños talentosos tratando de justificar que dicho proceso cognitivo tenía causas genéticas. Asimismo, existen rastros de que hubo algún tipo de educación especial para superdotados, ya que durante la mayor parte del siglo XX, algunas instituciones educativas tenían planes de promoción flexible para niños de alto rendimiento, que incluían enriquecimiento o aceleración.

Sin embargo, las políticas gubernamentales no pusieron atención al apoyo al superdotado hasta 1980 cuando se realizó el primer Seminario sobre niños talentosos en el Distrito Federal. A partir de ese año la Dra. Janet Sáenz inició estudios en México sobre niños talentosos e impulso en 1981 la apertura del primer curso universitario al respecto en Latinoamérica, (Martínez, 1998).

Es en 1982 cuando la Dirección General de Educación Especial, a cargo de la Dra. Margarita Gómez Palacio, promueve las primeras investigaciones para caracterizar a la población escolar sobresaliente en el Distrito Federal. El equipo técnico revisó modelos de atención empleados en otros países, relacionando y combinando dos modelos para el diseño de uno específico, que se ajustara a las características de los alumnos y los programas del país, en ese tiempo. Los modelos seleccionados fueron los de Joseph Renzulli y Calvin



Taylor. El primero de ellos, piloteado en escuelas del D.F., en el ciclo escolar 1985-1986. En 1986, encargados de los Servicios de Educación Especial de diferentes ciudades en el interior de la República, participaron con el equipo de la ciudad de México en la adecuación y operatividad de las actividades del modelo de atención al sobresaliente. Es en este periodo cuando surgieron diferentes programas a favor de los alumnos con capacidades sobresalientes. (Ruiz, Márquez y Castillo, 2000).

De 1982 a 1984 la Dra. Carol Schlichter fue enviada de Alabama para ofrecer cursos a nivel de Maestría sobre temas relacionados con la superdotación, en la escuela J. F. Kennedy, en la Ciudad de Querétaro; y en la Universidad de las Américas, en la Ciudad de México. A finales de 1985 la SEP a través de la Dirección General de Educación Especial (DGE) desarrolló dos proyectos pilotos, uno fundamentado en el trabajo del Dr. Renzulli y otro fundamentado en la propuesta de Taylor-Schlichter, que se llevaron a cabo en el Distrito Federal. (Carrasquedo y López, 2000).

En 1987, con el apoyo de los Servicios de Educación Especial, se implanta el Proyecto CAS en las escuelas primarias Estatales del interior, con la designación de los primeros maestros de Grupo CAS en las ciudades de provincia. En el ciclo 1988-1989, se extiende el programa a distintas escuelas, integrándose las unidades con sus respectivos asesores. Asimismo, la UDLA programó los primeros cursos de verano ofrecidos para niños sobresalientes titulado "Programa Latinoamericano Universitario para Sobresalientes" (PLUS), cuyo objetivo era proveer un ambiente de aprendizaje donde el niño desarrollara su potencial individual e interactuara con otros niños de su misma capacidad intelectual. En 1991, se asignan los responsables del nivel primaria del Proyecto CAS. En este mismo ciclo se nombran las responsables de los niveles de preescolar y secundaria, integrándose los equipos de investigación que elaborarían la propuesta de un Modelo de Atención al alumno preescolar y al alumno de secundaria, considerando los planteamientos del Modelo de Renzulli y el Modelo de Taylor, empleados en ese momento en el nivel primaria. (Ruiz et al., 2000).

En el apartado 2.2.5 del capítulo 2 del Programa para Modernización Educativa 1989-1994 se marca que la consolidación de la educación especial será resultado de integrar los servicios a las aulas y escuelas regulares, además de incorporar la acción de las familias que en el medio rural se muestren dispuestas a colaborar en la integración social de individuos con problemas. Se incluye también un programa de estimulación para niños y jóvenes con capacidades sobresalientes en las áreas científica, humanística, artística y deportiva, cuya atención se habría de realizar en grupos regulares. Así, los beneficios del programa alcanzarían no solo a estos alumnos sino también a sus compañeros de grupo. Entre las acciones principales destacaban:

- 1) Implantar un modelo de atención para jóvenes y niños con capacidades sobresalientes que permita desarrollar y aprovechar su potencial.
- 2) Adecuar los contenidos educativos y los recursos didácticos a las características de la población que se atiende, mediante la evaluación de los planes y programas de estudio e incorporando la experiencia docente.
- 3) Elaborar, además, nuevas propuestas metodológicas y guías didácticas que complementen las existentes, así como las correspondientes a los modelos de

integración y de atención en el medio rural y a niños con capacidades sobresalientes.

Y se planteaba como metas para 1990: Implantar modelos de educación para atender a niños con capacidades sobresalientes en los niveles de preescolar y primaria.

Dichas metas no se cumplieron, sino al contrario como veremos a continuación se alejan cada vez más de la realidad.

3.2 Estrategias institucionales en México.

La ley general de educación de 1993 señalaba en el Artículo 41, que La educación especial estaba destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, (SEP, 1993).

Sin embargo, los servicios de educación especial brindados por el Estado no contemplan a las personas con talentos especiales o superdotados, como beneficiarios de los programas, por lo que la educación del superdotado está en manos de la iniciativa privada y de algunas universidades en menor escala, entre los servicios e instituciones de atención a las necesidades educativas especiales del superdotado destacan:

- a) El equipo del proyecto de atención a las Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) Preescolar, que ha trabajado en la Universidad Autónoma de Guadalajara en los diversos espacios que tienen para la actualización para docentes, con una serie de cursos orientados a desarrollar potenciales dentro del aula regular; en estos momentos esta ofertando, a docentes de la Secretaría de Educación del nivel de Educación Primaria Estatal, cursos para identificar y desarrollar talentos utilizando el curriculum regular como base. Asimismo dicho equipo extiende sus servicios en los estados de Chihuahua y México, (Rubio, 1997).
- b) En la Universidad de las Américas, campus ciudad de México, se encuentra trabajando la doctora Janet Saenz, que ofrece espacios para la capacitación de personal interesado en el campo de atención a los niños sobresalientes o superdotados; tiene un marco conceptual y metodológico actualizado y utiliza el paradigma dominante en esta área que está orientado a ofrecer estos beneficios a la población escolar en general, (Clark y Saenz, 1997).
- c) El programa de filosofía para niños diseñado por el doctor Matew Lipman, en la ciudad de Guadalajara, que ofrece una alternativa para desarrollar el pensamiento crítico en los individuos; que permite que los niños puedan introducirse al complejo mundo de las reflexiones, utilizando procesos cognoscitivos y afectivos que generan el desarrollo de herramientas cognoscitivas necesarias para la elaboración adecuada de juicios críticos y la toma de decisiones (Casilla, 1998).
- d) En los estados de México, Chihuahua y Jalisco existen algunas instituciones que ofrecen espacios de formación, actualización y capacitación orientados a docentes que quieren incidir sobre el desarrollo del pensamiento, y regularmente tienen como marco la psicología cognoscitivista, en donde se busca estudiar lo que ocurre en los procesos cognoscitivos (y afectivos), básicamente en el procesamiento de la información, para establecer situaciones de intervención docente a fin de

enriquecer/profundizar la evolución de dichos procesos. (Ruiz, Márquez y Castillo, 2000).

- e) Un programa de formación que utiliza parte de los soportes teórico-metodológicos de Feuerstein, además de los aportes de Sternberg, Gallimore y Rogoff, es la Especialidad en Educación Cognoscitiva que oferta el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), siendo esta propuesta una de las más serias que se pueden encontrar en el estado de Jalisco y que, además, tiene la orientación de desarrollar los potenciales cognoscitivos de los educandos a partir de la formación de docentes en una línea de trabajo teórico-práctica con un enfoque esencialmente cognoscitivista desde las perspectivas vygotskiana y neovygotskiana como marco epistemológico. (Ruiz et al., 2000).

Por otra parte en el marco legal, actualmente, en el caso de los niños superdotados y con talentos especiales destaca la propuesta del Partido Acción Nacional, de crear un sistema para localizar y apoyar a los estudiantes con gran rendimiento, que es parte de las acciones que pretende realizar el Presidente V. Fox en el marco de la reforma educativa actual. (PAN, 2000).

3.3 Estrategias pedagógicas.

Las medidas y procedimientos utilizados en la detección deben estar determinados por la definición desarrollada por cada programa. El saber qué se busca, ayuda a determinar dónde mirarlo y cómo reconocerlo. Los tests, las calificaciones escolares y las pruebas subjetivas acaban teniendo una relación íntima con la definición utilizada en un programa determinado.

Stephens y Wolf (1978, en Heward et al., 1992) sugieren que la detección de los alumnos superdotados está relacionada directamente con los programas de objetivos en que se los situará. Su enfoque implica cinco etapas:

1. Establecimiento del programa de objetivos.
2. Desarrollo de los objetivos.
3. Detalle de las características requeridas por los alumnos.
4. Ubicación de los alumnos.
5. Designación de los alumnos.

Relacionar la detección con los programas de objetivos ayuda a aumentar las posibilidades de una buena correspondencia entre programa-alumno. Se puede destinar a los alumnos a programas especiales que tengan objetivos coherentes a sus intereses y aptitudes individuales.

Otra alternativa a la identificación por objetivos consiste en desarrollar una definición amplia de la condición de superdotado e intentar identificar a todos los niños que son superdotados o tienen talento. Entonces la escuela intentará ofrecer un programa completo y amplio que satisfaga todas las necesidades de los niños detectados. La detección por objetivos permite el crecimiento del programa de forma sistemática: se puede desarrollar un

conjunto de objetivos y su respectivo programa, después otro y así sucesivamente. Swassing, (1985, en Heward et al., 1992).

En cualquier caso, los procedimientos de detección no deben ser utilizados para excluir a los más pequeños de los programas para superdotados o con talento.

Los alumnos superdotados o con talento que no tengan las características específicas necesarias pueden estar privados de las adecuadas oportunidades educacionales. Por esta razón, los planificadores de programas necesitan conocer toda la población escolar antes de establecer los programas de objetivos rápidos y difíciles.

Los procesos de detección y establecimiento de objetivos no tienen importancia si los niños no reciben oportunidades únicas de aprendizaje en los programas para superdotados. Se pueden considerar estas experiencias como educación diferenciada. Los programas en los que hay incorporados altos conceptos cognitivos deben ser presentados por maestros preparados específicamente para ello y deben utilizar estrategias que se adapten a los estilos de aprendizaje de los alumnos. La enseñanza en grupo debe incluir clases especiales, seminarios, salas de recursos y otros enfoques flexibles de agrupamiento y horarios.

Entre las intervenciones educativas generales a nivel mundial son reconocidas varias formas de intervención como: la aceleración, el agrupamiento en clases especiales, la adaptación curricular, la ampliación extracurricular y estrategias alternativas (tutorías y homeschooling). Estas formas de intervención no tienen sentido si las experiencias no son apropiadas a los estudiantes a quienes se dirigen.

3.3.1 Aceleración.

Esta forma de intervención consiste en adelantar al estudiante uno o varios cursos escolares para ofrecerle un contexto curricular más apropiado a sus capacidades, logrando así una mayor motivación, puesto que se ajusta más su nivel y ritmo de aprendizaje, (Patton et al., 1996).

De acuerdo a Alonso y Benito (1996), la aceleración puede suponer una entrada temprana a la escolaridad formal, un salto de niveles, una aceleración por asignaturas o un programa de estudios de progreso continuo con un ritmo flexible, pudiendo hacer 2 ó 3 años de escolaridad en uno solo; lo que implica, la posibilidad de arbitrar medidas tendentes a flexibilizar la duración del periodo de escolarización obligatoria, y la entrada temprana en la Universidad.

Según Van Tassel-Baska (sin fecha, en Alonso et al., 1996; p. 190), los criterios a seguir para una buena aceleración serían: la naturaleza del sujeto y la superdotación, la preferencia del alumno hacia este sistema, la interacción con varios acelerados, modificaciones adicionales al programa original, la inclusión de ampliaciones extracurriculares y apoyo educativo, la aprobación y flexibilidad por parte del profesorado y el desarrollo emocional del alumno. Alonso et al., (1996), considera que se debe acelerar a los alumnos superdotados con el rendimiento más elevado, a aquellos que se aburren

con los contenidos de las materias que ya han aprendido y aquellos alumnos que son emocional y socialmente capaces de trabajar con otros estudiantes mayores.

Por último, los momentos más adecuados para acelerar a los alumnos son: antes de empezar la escolarización, cuando se cambia de centro educativo, en los cambios de ciclo, en vacaciones dentro de un curso y cuando hay alumnos haciendo el mismo ajuste. (Alonso et al., 1996).

Esta estrategia posee ventajas e inconvenientes. Morris et al., (1989), consideran que entre sus principales ventajas destacan: la reducción del aburrimiento, el incremento de retos académicos, la búsqueda de intereses y habilidades individuales, el aumento de la satisfacción, motivación y autoconfianza, la posibilidad de lograr precozmente los requisitos académicos, mejores actitudes hacia la escuela y la utilización de provisiones educativas de un aula normal, sin necesidad de mayores gastos.

Y en cuanto a sus desventajas Alonso et al., (1996) y Morris et al., (1989), consideran que la aceleración: puede provocar miedo a la reacción social de la separación del grupo de edad, incremento de presión para crecer y madurar más rápidamente, sentido de estar aislado debido a métodos muy individualizados, desincronías en el desarrollo físico, social y emocional, y problemas de compatibilidad de horarios.

3.3.2 Enriquecimiento.

Esta forma de intervención consiste en el diseño de una serie de programas educativos individualizados y en pequeños grupos aplicados fuera del horario escolar, que favorecen desarrollo integral del estudiante y son útiles para el mejor desarrollo del currículo regular, pues incorporan el estudio de disciplinas o áreas de aprendizaje que no pueden ser puestos en marcha en el aula ordinaria, pudiendo ser usados tanto en el nivel básico como en el nivel secundario. El enriquecimiento es de dos clases, Patton et al., (1996), horizontal y vertical:

El horizontal consiste en suministrar más experiencias educativas del mismo grado de dificultad, en tanto que el vertical, en proporcionar actividades de nivel más alto cuya complejidad sea cada vez mayor. El enriquecimiento puede efectuarse para un solo individuo o para un grupo de individuos, por un educador o un especialista no ligado directamente a la educación, tanto para una materia como para estudios generales, (Alonso et al., 1996).

El enriquecimiento permite ampliar conocimientos en unas disciplinas que pueden estar o no incluidas en los cursos clásicos, (Heward et al., 1992).

Renzulli (1977, en Patton et al., 1996) indica que gran parte de las actividades de enriquecimiento horizontal son una pérdida de tiempo para el superdotado. Propone un modelo de tres etapas para actividades de enriquecimiento. Dos niveles de éste (actividades exploratorias generales y ejercicios de grupo para aumentar la creatividad, conciencia afectiva y las habilidades de solución de problemas) son adecuadas para todos los niños, incluso los superdotados.

Pero un tercer tipo (investigaciones individuales y en grupos pequeños, de problemas de la vida real) es particularmente apropiado para los superdotados. En esta clase de enriquecimiento, el niño efectúa un experimento o proyecto reales, se convierte en un profesional al trabajar como adulto y generar información valiosa o algún producto de utilidad. En el caso de los niños talentosos, se propone un plan de enriquecimiento de "puerta giratoria"; es decir, los niños serán colocados en el tercer nivel según demuestren su habilidad e interés por crear algo de utilidad.

Los autores revisados coinciden en que esta estrategia educativa es la más adecuada y la que ofrece más ventajas, ya que consiste en el diseño de programas educativos individualizados que pueden ser aplicados dentro del horario de clases, aboga por una mayor amplitud temática y un nivel más alto de complejidad. Por lo que se prevé un aumento en la motivación del niño, ya que el marca su propio ritmo de trabajo.

Además esta es una de las intervenciones más rigurosas y que involucra al equipo multidisciplinario y a los padres, al involucrarlos a lo largo de toda la actuación, produciendo un modelo coherente y continuo de atención al superdotado, el enriquecimiento de acuerdo a Alonso et al., (1996), es una de las opciones metodológicamente más sistemática y estructurada, ya que es autónoma, adaptable y permite seleccionar la forma e instrumento de evaluación acorde a cada alumno en relación con los objetivos que se persiguen y los criterios del centro educativo donde se forma el alumno.

El enriquecimiento según Morris et al., (1989), favorece un aprendizaje acelerado, permanente y estructural, además considera que dicha estrategia es la más rigurosa, controlada y participativa de todas las que existen para atender las necesidades educativas del niño con capacidades y aptitudes sobresalientes.

3.3.3 Agrupamiento en clases especiales.

Esta forma de intervención consiste en agrupar a los estudiantes atendiendo sus capacidades y ofreciéndoles programas educativos adecuados a su nivel, con lo que se logra una mayor motivación. Se trata de la creación de clases especiales o de escuelas especiales con exigencias de rendimiento específicas y un concepto pedagógico ajustado a los deseos de estudio y aptitudes del alumnado.

El agrupamiento homogéneo intenta reconocer a cada niño (a) el derecho a una educación adecuada y apropiada a sus peculiaridades, que le sirva para obtener su autorrealización, felicidad y desarrollo pleno en todas las áreas. No implica que todos los estudiantes sean idénticos, sino que son semejantes, (Morris et al., 1989). Lo cual implica situarlos junto a otros cuyas necesidades de aprendizaje sean similares a las suyas, todo el tiempo que sea necesario. Entre las variantes de esta forma de intervención destacan las siguientes:

a) Agrupamiento de racimo. De 4 a 8 estudiantes identificados en un nivel o asignatura determinada son agrupados en una clase con un profesor (a) que ha sido preparado sobre cómo diferenciar un plan de estudios e instrucción apropiada para ellos. El contacto

con estudiantes similares en cuanto a características intelectuales e intereses parecidos, favorece la formación de un concepto de autenticidad de las propias capacidades y estimulación, Feldhusen (1990, en Alonso et al., 1996).

b) Agrupamiento a tiempo completo. En esta forma de interacción los superdotados pueden reunirse con otros de sus mismos intereses y nivel intelectual, aunque no es necesario que sean de la misma área de destreza. Estos encuentros son importantes para contrastar sus percepciones, pensamientos y sentimientos de la realidad, para apoyar su autoimagen y para conocer otros contextos. (Coriat, 1990; Morris et al., 1989; Benito et al., 1996).

Esta es la forma de intervención más controvertida de todas, debido a que sus detractores consideran que fomenta el elitismo, pese a esto los que la apoyan consideran que si el agrupamiento se realiza correctamente (sólo para algunas materias y en determinados momentos) y de forma dirigida, la instrucción será más efectiva, existen menos problemas de conducta y se facilita la cooperación.

Tal como señala Genovard et al., (1990), lo más importante aquí es concientizar a los docentes y alumnos superdotados de que ser "capaz de funcionar" en un nivel intelectual, no significa ser mejor que los demás, sino que implica una diferenciación que puede ser erróneamente interpretada para dar una ventaja injustificada a un grupo.

Otros autores como Alonso et al., (1996), señalan que si no se coloca a los niños superdotados en situaciones en las que puedan relacionarse con otras personas similares intelectualmente, pueden desarrollar esnobismo o subdesempeño.

Esta intervención es una de las más delicadas, que requiere de un análisis complejo, por lo que se recomienda su actuación de acuerdo al criterio del equipo multidisciplinario en atención a las necesidades educativas individuales del niño superdotado.

3.3.4 Adaptación curricular.

Se entiende por adaptaciones curriculares, aquellas adaptaciones que implican una diferenciación de objetivos y contenidos, y la modificación de los correspondientes criterios de evaluación. Por este carácter excepcional, esta forma de intervención debe ser más rigurosa, controlada y participativa posible, sobre todo en la fase de identificación.

La adaptación curricular estará precedida de una evaluación de las necesidades educativas del alumno (a) y una propuesta curricular específica. Las adaptaciones curriculares comprenderán la adecuación de los objetivos educativos, la inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación. El despliegue y concreción del currículo son procesos que requieren un conjunto de decisiones que habrán de tener en cuenta las características y singularidades del centro educativo, que a su vez se formalizan en: un proyecto educativo de centro, un proyecto curricular de centro y una programación de ciclo. El proyecto educativo dará coherencia y continuidad a la acción educativa e incluirá los principios pedagógicos y organizativos propios del centro educativo.

Las adaptaciones afectan el qué, cómo, cuándo enseñar y el qué y cómo evaluar. Las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) concretan las formas y los instrumentos de evaluación que se consideren más apropiados a las necesidades educativas especiales de cada alumno (a), de acuerdo con los criterios establecidos en el proyecto curricular y en relación con los objetivos que se pretenden.

Las adaptaciones darán respuesta a un ritmo de aprendizaje permanente y estructural. Alonso y Benito (1992, en Alonso et al., 1996), consideran que hay elementos básicos que se deben considerar al momento de implementar una adaptación curricular para estudiantes superdotados: qué y para qué enseñar, dónde y cuándo enseñar, quién y cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar educativas especiales de cada alumno (a), de acuerdo con los criterios establecidos en el proyecto curricular y en relación con los objetivos que se pretenden.

a) Qué y para qué enseñar. Se deben tener en cuenta los siguientes factores: el tipo de necesidad educativa que se detecta, ritmos de aprendizaje, niveles curriculares, los intereses y motivaciones del alumno, la edad del alumno y la disponibilidad de recursos en el aula. Teniendo en cuenta estos factores se procede a una adaptación en base a este proceso: secuenciación, priorización e inclusión de nuevos contenidos.

La presentación y desarrollo de los contenidos requiere:

1. Presentar contenidos basados en asuntos, temas y resolución de problemas con base amplia y multidisciplinaria. (Renzulli y Reis (1992, en Alonso et al., 1996).
2. Presentar experiencias que sean comprensivas y relacionadas, dentro de un área de estudio. (Benito, 1994).
3. Proporcionar la posibilidad de profundizar en un tema elegido de forma personal, (Alonso et al., 1996).
4. Desarrollar técnicas de pensamiento productivas y complejas que fomenten la creatividad, a través de estrategias como: la resolución creativa de problemas, sinéctica y "tormenta de ideas". (Benito, 1994).
5. Desarrollar el dominio afectivo con estrategias como: simulacros en situaciones de juego, juego de "roles", debates, tormenta de ideas y dilemas morales; de tal forma, que se favorezca el desarrollo de su auto-concepto y autoimagen, (Alonso et al., 1996). Estas estrategias pueden utilizarse en los diferentes niveles, etapas y grados de formación escolar y en cualquier plantel.

b) Quién y cómo enseñar. El quién, viene desarrollado en la formación de un profesorado, que de acuerdo a Benito (1994) y Alfonso et al., (1996), posea los siguientes rasgos:

- 1) Que posibilite al alumnado la información conceptual o procedimental básica para iniciar una secuencia de aprendizaje.
- 2) Apoyo dentro del aula de forma específica del grupo con sus adecuadas adaptaciones.
- 3) Desarrollo de actividades complementarias que enriquezcan el currículo en un horario específico. El cómo, depende de la etapa y su énfasis en los fines de la metodología (cognitivo o afectivo); para desembocar en una

metodología que persiga el estudio independiente así como el trabajo en equipo.

c) Qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación es un elemento del currículo que es susceptible de ser modificado para atender las necesidades educativas especiales de estos alumnos (as). Alonso et al., (1996), considera a la evaluación como:

- **Procesal.** Se realiza una evaluación inicial al comienzo del proceso enseñanza-aprendizaje, una evaluación continua y otra, final, al concluir.
- **Formativa.** Se detectan las dificultades en el proceso y se ayuda al alumno(a) a superarlas con las estrategias necesarias.
- **Criterial.** Se toma a cada alumno(a) como referente en base a su situación inicial, su evolución y su situación final.

La evaluación requiere la cooperación de el equipo multidisciplinar, para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje el desarrollo de las actividades.

Debido a que la adaptación curricular está precedida de una evaluación de las necesidades educativas del alumno (a) y una propuesta curricular específica, esta forma estrategia permite concreciones individuales ajustadas a las características, los ritmos de aprendizaje y la singularidad de cada alumno (a), facilitando la integración, individualización y personalización. La programación de ciclo permite adaptar cada una de las unidades de programación para la flexibilización del currículo y constituye un instrumento para la concreción de estrategias de atención a la diversidad. (Alonso et al., 1996).

3.3..5 Estrategias alternativas.

La principal problemática que presenta el estudiante superdotado estriba en el progresivo distanciamiento de los compañeros por incompatibilidades en la forma de trabajo y en el nivel de conocimientos y lenguaje, así como en las posibles conductas perturbadoras que se llegan a realizar.

Dunn (1963) propone una estrategia que difiere de las anteriores y se denomina: tutoría.

TUTORIA. La táctica de Dunn (1963) consiste en responsabilizar al superdotado del rendimiento de un compañero de capacidad inferior, de forma que se propicia la adecuación al nivel del lenguaje y conocimientos de este.

Este procedimiento fuerza a que el superdotado adecue su lenguaje y sus razonamientos a las capacidades y habilidades del otro chico(a). (Morris et al., 1989).

Los beneficios de este sistema, utilizado con cierta periodicidad redundan en favor de la autoestima propia y de la mayor comprensión con sus compañeros. Por otra parte, el análisis de los contenidos, simplificaciones y esquematizaciones a que se ve forzado

mejoran también su conocimiento de la materia, a la vez que facilitan el aprendizaje de sus compañeros normales. (Sánchez et al., 1997).

Los recursos que obtiene él con este sistema le permiten una mayor comunicación con el resto de sus compañeros y una mayor aceptación de sí mismo por parte de los demás. También se facilita el trabajo en grupo permitiéndole, la dirección y coordinación del mismo. El aumento de la motivación repercute tanto en el rendimiento académico como en la relación social, y mejora la disposición al trabajo (individual o en grupo). Por otra parte se pueden explotar las tendencias al liderazgo y el prestigio intelectual de que gozan entre sus compañeros, para facilitar su integración. (Alonso et al., 1996).

HOMESCHOOLING (ESCUELA EN CASA). Hoy muchos niños(as) superdotados se educan en casa tanto por sus familias, como por sus tutores y mentores. Las ventajas de la instrucción autocontrolada e individualizada, los intereses, los lazos entre la familia y la comunidad, y el apoyo de los valores educativos dentro del entorno educativo son los aspectos principales que eligen las familias para la educación de sus hijos(as). (Benito, 1994).

Entre estos alumnos(as) es frecuente la estrategia pedagógica, puesto que presenta elementos apropiados como tutores, mentores, educación individualizada, participación en problemas de la vida real, oportunidades de aceleración así como de enriquecimiento. (Alonso et al., 1996).

Los padres son buenos profesores de sus hijos superdotados en la mayoría de las áreas, excepto en la superación de obstáculos que inhiben la creatividad; para lo cual requieren entrenamiento. (Morris et al., 1989).

A través del Homeschooling, los padres tienen un grupo de profesionales de apoyo que los orienta sobre los planes de estudio a seguir e identificación de recursos. Estos grupos, a su vez, realizan otras actividades como viajes, clases especiales y tutorías.

Un currículo apropiado para Homeschooling debe tener en cuenta los intereses y habilidades del niño, debe fomentar el ajuste óptimo entre contenidos-aptitudes, y evolución en temas cognitivos sociales y emocionales. En cuanto a los materiales se pueden usar los tradicionales, o bien pueden ser diseñados por ellos mismos. (Alonso et al., 1996).

Se ha comprobado que con esta estrategia aumentan las habilidades sociales del niño superdotado y se incorporan a las clases normales sin ningún problema cuando llega el momento adecuado. (Morris et al., 1989).

Cabe mencionar que si se ha desarrollado algún tipo de aceleración, debe registrarse para no repetir contenidos dominados cuando se incorpore a la escuela ordinaria.

3.4 Modelos de enseñanza aprendizaje.

Se utilizan habitualmente diversos modelos de enseñanza-aprendizaje para orientar el desarrollo de la educación diferencial para alumnos superdotados o con talento. A continuación se describirán los modelos más representativos.

3.4.1 El modelo Triad de enriquecimiento de Renzulli.

Renzulli (1982, en Heward et al., 1992) desarrolló este modelo (ETM) para orientar la planificación de las actividades de enriquecimiento de los niños superdotados o con talento. Este se basa en tres niveles de enriquecimiento. Las actividades exploratorias generales (Tipo I) son aquellas que permitan a los alumnos inspeccionar una variedad de temas con el fin de obtener ideas para proseguir los estudios. Se les presenta a los alumnos un tema y sus componentes para buscar las áreas de interés.

Los aspectos más importantes de estas actividades son sus objetivos bien definidos, constituyen un proceso constante y cíclico, en el que el alumno puede estar involucrado en un proyecto de investigación, pero continúa exponiéndose a diversas oportunidades de ampliar sus experiencias y desarrollar nuevos intereses, se componen de experiencias exploratorias ricas en variedad de temas y contenido para que el niño delimite su interés en algún campo, deben estar compuestas por distintos niveles de involucramiento y contacto con los temas en base en los intereses y estilos de aprendizaje del niño; y deben orientar la planeación de actividades tipo II con base a las observaciones realizadas durante su realización y del impacto que manifiesten los niños respecto a ellas. (Zúñiga, 2000).

Las actividades de entrenamiento de grupo (Tipo II) son ejercicios diseñados para suministrar las aptitudes, el conocimiento y las actitudes necesarias para futuros estudios en profundidad.

Los elementos más importantes de estas actividades se refieren al énfasis en el desarrollo de los procesos u operaciones que permitan manejar el contenido con mayor efectividad, su relación con las actividades exploratorias tipo I para delimitar las habilidades necesarias de desarrollar las actividades tipo II, con las actividades tipo III para apoyar el desarrollo de habilidades en la realización de cualquier proyecto de investigación o elaboración de un producto creativo, (Heward et al., 1992).

Las actividades de enriquecimiento del tipo III consisten en investigaciones individuales o en pequeños grupos de problemas reales. Los alumnos deben adoptar la actitud de un auténtico investigador en el proceso de aumentar el conocimiento de base en el área de interés seleccionada. Cuando el alumno muestra un área de interés particular, el maestro debe determinar si el interés del alumno es lo suficientemente serio para justificar la realización de una investigación en profundidad o si es sólo un interés superficial y temporal.

Los aspectos relevantes en este tipo de actividades son su relación con los intereses y el compromiso del niño para realizarlas, y el apoyo del profesor para sus necesidades de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

orientación metodológica y operativa, sin que pierda su iniciativa el niño en su proyecto. (Zúñiga, 2000; y Heward et al., 1992).

3.4.2 Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor.

Taylor propone el manejo de seis talentos básicos para todos los alumnos, para lo cuál agrupo varias habilidades específicas en talentos para facilitar su comprensión y manejo. El primer talento sería el académico que es trabajado principalmente en las escuelas con las habilidades académicas, el pensamiento productivo, para aprender a desarrollar y utilizar la imaginación sin poner límites; toma de decisiones, que consiste en proporcionar al alumno elementos para darle solución a los problemas a través del razonamiento y la reflexión; la planeación: que consiste en proporcionar los elementos para la organización sistemática de recursos, tiempo y materiales necesarios para realizar sus proyectos; predicción, que se logra al proporcionar elementos para que el niño establezca las relaciones causa-efecto que rigen los acontecimientos; y comunicación, para que desarrolle habilidades de expresión oral, escrita y corporal que le permitan mayor fluidez en su comunicación. (Zúñiga, 2000).

Toda esta información proporciona los marcos conceptuales y metodológicos a través de los cuales se puede fundamentar una propuesta de intervención diseñada para un niño superdotado. A continuación se presentará una propuesta psicopedagógica que podrá ser aplicada en un niño superdotado que este cursando la Educación Primaria.

CAPITULO IV

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA DE INTERVENCIÓN

CAPITULO 4.

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA DE INTERVENCIÓN.

4.1 Proceso para la selección de candidatos a la intervención psicopedagógica.

Lo primero que debe hacerse antes de elegir una estrategia de intervención adecuada para el niño superdotado, es identificarlo.

Su detección se hace a través del profesor, sus compañeros y padres quienes observan diferencias de aprendizaje, capacidad de razonamiento y vocabulario en el niño, para lo cual es necesario que se sepa lo que significa ser una persona superdotada y las características que le son más comunes. En este punto es necesaria la recolección de información sobre el desarrollo del niño (proporcionada por sus padres), información sociométrica (proporcionada por sus compañeros) e información sobre su desempeño (proporcionada por sus maestros). (SEP/DGEE, 1996).

El propósito de utilizar información de distintas fuentes es el de contar con grupos múltiples de evidencias sobre las características del individuo en diversas situaciones; Renzulli, Reis y Smith (1981, en Zúñiga 2000).

Con base en lo antes mencionado, se recomienda utilizar el proceso de identificación adoptado en la Dirección General de Educación Especial en México, que consiste en aplicar durante tres meses instrumentos que recabaran la siguiente información:

- * Cuestionario sociométrico ¡Adivina quién es!. Opinión de sus compañeros de grupo; Cómo este instrumento se aplica en grupo, es conveniente tener un control del grupo y orientar a los niños en las dudas que tengan para responder.
- * Escala Renzulli-Hartman. Valoración del profesor de grupo, en los aspectos de aprendizaje, motivacional, creatividad y liderazgo; En este caso es conveniente rescatar información adicional que los profesores consideren relevante en cualquier aspecto, (familiar, escolar, carácter, salud).
- * Calificaciones escolares. Desempeño académico y momento del proceso enseñanza aprendizaje.
- * Cuestionario a padres de familia, (Guía de entrevista a los padres de Carrasquedo y López, 2000). Desarrollo evolutivo y extraescolar; las entrevistas a los padres, pueden ser diseñadas a criterio del psicólogo, pero es conveniente que abarquen diversos aspectos del desarrollo evolutivo del niño, de la dinámica familiar y de las preferencias e intereses del niño. (Anexo 1).
- * Observación del psicólogo. Desempeño general y motivacional; Se recomienda la adaptación de los lineamientos propuestos por Carrasquedo et al., (2000).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Escala de la Inteligencia Weschler para niños (WISC-R), Escala de Inteligencia de Standford-Binet y Matrices Progresivas de Raven (Escala Especial para niños). Para la obtención del coeficiente intelectual del niño.

Baterías que cubran áreas académicas, mecánica, espacial, de habilidades espaciales y musical. Para conocer los intereses y aptitudes curriculares de la persona.

Test Gestáltico Visomotor de Laureta Bender y Test de Relaciones Objetales de Philipson. Estado emocional de la persona.

Los criterios de inclusión más recomendables para esta propuesta son los siguientes:

1. Con un CI de 135-145 (WISC-R), 150-160 (Stanford) y 90-100 en Matrices Progresivas de Raven. Con una edad mental promedio de tres años superior a su edad cronológica.

2. Que posea en la otras pruebas, como el Test de Dominos, el Test Lorge-Thorndike, Test de Factor G de Catell y Eysenck, DAT, y baterías que cubran áreas mecánica, musical, de habilidad espaciales y académicas puntuaciones por encima de su edad cronológica.

3. Que pose en la Escala Renzulli-Hartman un puntaje mayor a 7 en las áreas de liderazgo y creatividad, 5 en el área de motivación y 9 en el área de aprendizaje.

4.2 Propuesta psicopedagógica de enriquecimiento al niño superdotado.

Una vez realizadas las observaciones oportunas y aplicados los instrumentos de evaluación, se procede a su análisis, en caso de que la información obtenida indique que el niño es superdotado y de que tipo es, en contacto con los padres y de común acuerdo, se establecerá la línea base a partir de la cual realizar la intervención que se crea adecuada.

Una vez realizada la valoración se verá que tipo de intervención es la más apropiada para el niño en el momento actual de su desarrollo dentro de su entorno socio-cultural, considerándose oportuno el criterio conjunto de los maestros, los padres, el psicólogo y del niño superdotado. En nuestro país la legislación favorece la utilización del enriquecimiento en el aula, pues toda intervención que se realice en el superdotado debe beneficiar de alguna manera al grupo. Debido a que esta es la alternativa más factible y que ocasiona menos trámites administrativos antes de implementar el enriquecimiento es necesario observar la valoración inicial y los niveles que alcanza el niño en los aspectos que evalúan los instrumentos aplicados. Lo que se presenta a continuación como propuesta alternativa a otros tipos de propuesta, es un programa psicopedagógico de intervención de enriquecimiento a un niño superdotado entre 5 y 13 años, que esté cursando la Educación Primaria.

El enriquecimiento consiste en el diseño de Programas Educativos Individualizados aplicándolos como actividades extracurriculares o dentro del horario académico, que

aboga por una mayor amplitud temática y un más alto nivel de complejidad. El enriquecimiento debe ser realizado por el profesor conjuntamente con los padres y el psicólogo. Exige preparar contenidos y objetivos de mayor dificultad, que propicien el aumento de la motivación por el aprendizaje en el niño superdotado, puesto que él marca su ritmo de trabajo.

El enriquecimiento comprende la adecuación de los objetivos educativos, la inclusión o eliminación de ciertos contenidos, una metodología que se va a seguir y la modificación de los criterios de evaluación. Para llevar a cabo el enriquecimiento individualizado debemos compactar el currículo en base a 3 objetivos principales, Renzulli y Reis (1992, en Alonso et al., 1996):

- 1) La creación de un ambiente de aprendizaje que proporcione más retos al alumno.
- 2) El dominio del currículo básico.
- 3) "Ganar tiempo" para otras actividades de enriquecimiento.

El enriquecimiento se puede trabajar en 3 áreas: el desarrollo cognitivo, social y afectivo del niño superdotado.

A continuación se presentará una propuesta psicopedagógica de intervención de enriquecimiento que se podrá aplicar a un niño superdotado de entre 5 y 13 años que este cursando la educación primaria, sin importar su situación sociocultural.

Antes de iniciar la intervención es necesario que las personas involucradas en la educación del niño superdotado (padres, maestros y directivos administrativos) se sensibilicen respecto de las características de lo que es un niño superdotado, sus necesidades especiales de educación y los beneficios para el grupo escolar y el niño, que involucre el participar en un programa de intervención. Este proceso implica acciones que deben ser realizadas por el psicólogo y que se describen a continuación:

- a) Planeación de las actividades en forma y tiempo (participan todos los involucrados en la educación del superdotado). Llenado del formato de sensibilización, (Anexo 2).
- b) Diseño y elaboración de materiales de apoyo para la realización de las pláticas. Se recomienda utilizar rotafolios, materiales de apoyo audiovisuales y una actividad de talentos (creatividad), para el trabajo con padres de familia y maestros (Anexo 3).
- c) Realizar pláticas con la planta docente, padres de familia y alumnos. Abordando los siguientes contenidos: Definición del superdotado, características, proceso de detección y evaluación, estrategias de intervención y objetivo, propuesta de utilizar el modelo de enriquecimiento y beneficios para la población escolar y el niño superdotado. Durante las pláticas se debe cuidar que el lenguaje y el manejo sea acorde al nivel de las personas con las que se trabaja, y se debe aportar lo necesario cuando se planteen dudas.

Posteriormente se deben aplicar, calificar y concentrar los datos obtenidos en los instrumentos durante el proceso de identificación para determinar si el niño es un superdotado.

Si el niño cumple con cualquiera de los criterios de inclusión propuestos en el capítulo anterior se puede decir que es un superdotado y entonces se puede iniciar la intervención que ocupa cinco dimensiones a saber: escolar, psicológica, familiar, planta docente y social.

4.3 Área escolar.

Su valoración debe hacerse con base en la Guía de Entrevista de Apertura Permanente (CIEAP) utilizada por la DGEE. (Anexo 4), que se realizará con el profesor de grupo y el alumno. Y posteriormente con el análisis de la información recabada por parte del psicólogo se determinará su ingreso al programa psicopedagógico propuesto. Los elementos que se pueden recabar para que el niño pueda participar son:

- 1) Interés definido en un área; disposición y compromiso para los esfuerzos que implica la investigación y participación en el programa propuesto.
- 2) Dedicación y trabajo sobre el tema; debe evidenciarse tiempo y acciones dedicadas al tema de interés.
- 3) Planteamiento de ideas con indicios creativos; que se denoten ideas propias del tema de elección y posibilidades de aplicación.
- 4) Buen desempeño académico; promedio general superior a 8.0 y sin materias reprobadas.

A continuación se debe realizar la ejecución del programa que contempla 3 actividades de acuerdo a los modelos de enseñanza-aprendizaje de Renzulli y Taylor.

El trabajo que debe desarrollarse inicialmente es el de la Actividad I, siguiendo el siguiente formato:

- **Título de la actividad.** Es el nombre de la actividad que debe realizarse en esa ocasión.
- **Tema.** Es el eje a través del cuál se articula la actividad, deberá ser de común acuerdo entre el niño, en atención a sus intereses, y el profesor de acuerdo a sus posibilidades.
- **Objetivo general y particular.** En el objetivo general se establece que se pretende con la actividad. Los objetivos específicos deben establecer el proceso de la actividad, deben ser congruentes entre sí, sirven como guías de estudio y deben ser congruentes entre sí, (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).
- **Actividad introductoria.** Actividades que proporcionen experiencias que enriquezcan los conocimientos del niño y los extiendan más allá de las posibilidades de la escuela, (Enriquecimiento del currículum regular).

- **Actividad principal.** Actividad que proporcione información sobre el área de interés que el niño presenta, para que a futuro desarrolle un proyecto de investigación.
- **Actividad derivada.** Si el niño presenta otras áreas de interés, pero no el compromiso, curiosidad e involucramiento para desarrollar un proyecto de investigación, desarrollar una actividad que proporcione información sobre el área de interés.
- **Recursos de apoyo.** Crear condiciones en las que los alumnos puedan manifestar conductas sobresalientes y en las que el profesor identifique las áreas particulares de interés de los alumnos.
- **Observaciones.** Sugerencias en la planeación y estructuración de dichas actividades, información sobre el desempeño del niño o detección de necesidades según sea el caso.

Para la planeación y realización de estas actividades se deben prever ciertos aspectos que favorezcan su implementación adecuada como la anticipación para su programación, revisión y relación con el currículo regular, coordinación docente-psicólogo, forma de presentación de mayor impacto, directorio con recursos humanos y materiales para satisfacer las demandas. (Anexo 5).

Una vez que se tenga delimitada el área de interés del niño se debe pasar a las actividades tipo II, cuyo objetivo general es proporcionar métodos y materiales de instrucción diseñados para promover el desarrollo de los procesos de pensamiento como la creatividad, la esquematización y análisis y organización de datos.

Una vez que se le hayan proporcionado los métodos y materiales para el desarrollo de esas habilidades, se pasará a las actividades III, cuyos objetivos son que el niño actúe como un investigador, aplicando sus intereses, conocimientos, ideas y compromiso a problemas de estudio elegidos por él; que conozca el contenido y la metodología de las disciplinas de su interés; que desarrolle sus habilidades de aprendizaje autodirigido en los aspectos de planeación, organización, utilización de recursos, manejo de tiempo, toma de decisiones y autoevaluación; y que desarrolle el compromiso con la tarea, la autoconfianza, la sensación de logros creativos y la habilidad para interactuar con otros alumnos, profesores y especialistas de su área de interés. En este punto es necesario que el psicólogo en trabajo conjunto con el docente se encarguen de orientar al niño superdotado en sus actividades.

Para adentrarse en el trabajo de actividades de este nivel, se consideran las siguientes acciones generales:

1. **Delimitación del problema.** El psicólogo entrevista al niño para valorar el grado de interés y compromiso mostrado para el seguimiento del tema. En la evaluación, se recomienda utilizar la entrevista estructurada. (Ver anexo 6).

Si el niño muestra el interés y compromiso favorables para realizar una investigación, se le pedirá que realice una búsqueda de materiales de apoyo, sobre el tema y problema de interés, posteriormente traerá los materiales de avance. Es importante señalar, que la cantidad de material bibliográfico debe ser señalada por el psicólogo teniendo en cuenta la edad, tiempo, carga de actividades curriculares y tema elegido por el niño.

El docente será el encargado de revisar los resúmenes de el material que revise el niño y de reportar al psicólogo, cualquier falta o retraso con el material. Asimismo, deberá realizar preguntas sobre el tema y tratar de resolver en la medida de lo posible las preguntas y dudas que le plantee el niño. Una vez, que haya cumplido con el criterio de número de bibliografía señalado por el psicólogo se pasará al siguiente punto.

Si el niño durante esta actividad presenta dificultades en la presentación del material se deberá reportar con el psicólogo, quien le dirá al niño que si reincide se le suspenderá su apoyo para realizar la investigación.

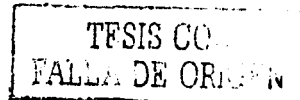
- II. Organización, sistematización y seguimiento.** En este punto, el niño fundamentará el problema de investigación que con la información que posee. Elaborará un índice para desarrollar la introducción y propondrá una metodología adecuada al problema de investigación.

El psicólogo elaborará un esquema de trabajo junto con el niño, para el desarrollo de la introducción. Además, le explicará al niño, como llenar ese esquema y dirigirá la elaboración escrita e integración de la información recabada en el marco teórico de referencia, (Ver anexo 7).

- III. Realización de la investigación.** El psicólogo, los padres, el docente y los especialistas en el tema de interés del niño, deben estimularlo para que no se aburra o desista, todos deben colaborar aquí brindando apoyo metodológico y operativo.
- IV. Detallar, revisar, reelaborar y pulir la investigación.** Durante su aplicación debe recibir retroalimentación de las partes involucradas en el desarrollo de la investigación.
- V. Búsqueda y determinación del público apropiado y de las posibles aplicaciones.** El psicólogo, el docente y el especialista en la materia deben brindar información que le permita al niño conocer cuales son los medios a través de los cuales puede presentar su trabajo, así como definir a quienes puede dirigirlos.
- VI. Presentación de la investigación al público adecuado.** El niño debe estar preparado para presentar en las mejores condiciones físicas, emocionales y metodológicas su trabajo a los públicos propuestos, compartiendo su trabajo con sus compañeros de aula, para su enriquecimiento.

Además de esto se pueden seguir las siguientes sugerencias:

1. Exponer al niño superdotado a diferentes aspectos teórico-prácticos de educación ambiental, cultura, arte, política, educación y sociedad, y que luego comunique lo aprendido a sus compañeros y/o planta docente.
2. Profundizar en alguna asignatura de su interés.



3. Oportunidad de comunicar y cambiar ideas, información y opiniones de distintas formas.
4. Oportunidad de trabajar con niños que tengan su mismo nivel de desarrollo en alguna habilidad, por ejemplo, permitir que tome una clase en un grado superior al que esta cursando.
5. Permitir que participe en procesos de autoevaluación de su desempeño.
6. Hacer ejercicios de pensamiento divergente.

Se debe considerar el riesgo de que el niño sea suspendido de el programa, esto es cuando deje de participar en alguna actividad propuesta en más de tres ocasiones consecutivas sin justificación. Cuando se presente esta situación es necesario que el profesor entreviste al niño, y en caso de encontrar evasivas en sus respuestas o resistencias en sus respuestas, debe solicitarse la intervención del psicólogo.

4.4 Área psicológica.

Si se encuentra alguna de las siguientes conductas que interfieran con su desempeño escolar y/o con su relación con los demás debe darse atención primordial a esta parte del programa, (Zúñiga, 2000);:

☒ **Rebeldía.** Constante resistencia para asumir las indicaciones de padres y profesores, (contestar altaneramente, desobedecer ordenes y normas).

☒ **Molestar.** Realizar actos que perturban o incomodan a otros, (jalar, empujar, tomar sus cosas).

☒ **Jactancia.** Manifestaciones de sobrestima de su desempeño o capacidad en las labores escolares, (menosprecio del trabajo de otros, intolerancia a correcciones de su trabajo o a no ser considerado el mejor).

☒ **Retraimiento.** Manifestaciones de aislamiento y reserva de los demás de forma física y/o verbal, (poco comunicativo, ensimismado, solitario).

☒ **Agresividad.** Actos físicos o verbales con el fin de dañar o lastimar a otros, (palabras ofensivas y golpes)

☒ **Irritabilidad.** Frecuentes manifestaciones exageradas de enojo y molestia por cuestiones inexistentes o triviales, (gritos, berrinches, tirar cosas).

☒ **Apatía.** Manifestaciones de desinterés y desánimo generalizado para realizar cualquier actividad escolar.

☒ **Ansiedad.** Que el niño se considere incapaz de enfrentar la carga del programa y académica, debido a que se siente presionado.

La intervención psicológica debe hacerse de la siguiente manera:

- 1) Realizar una entrevista con el profesor o padre para aclarar los términos en que se presenta la conducta.
- 2) Realizar observaciones en el grupo para apreciar las condiciones de la ocurrencia de dichas conductas y su gravedad.
- 3) Realizar entrevistas individuales con el niño reportado para rescatar su perspectiva al respecto.
- 4) Con el análisis de los elementos recabados en las observaciones y entrevistas realizadas se plantean las siguientes acciones:

ALTERNATIVAS ANTE LAS CONDUCTAS QUE INTERFIEREN CON EL DESEMPEÑO DEL NIÑO SUPERDOTADO.	
Conducta problema	Intervención terapéutica recomendada
Rebeldía.	Contrato conductual y Entrenamiento en asertividad.
Jaactancia	Entrenamiento en asertividad y Terapia cognitiva de Beck.
Retraimiento.	Entrenamiento en asertividad, Role-Playing, Modelamiento y Terapia de Exposición.
Ansiedad.	Terapia cognitiva de Beck, Reestructuración cognitiva, Ejercicios de relajación, Técnicas de respiración controlada, Técnicas distractoras, Inducción de ansiedad, Imaginación, Exposición sistemática y Prevención de recaídas.
Molestar.	Entrenamiento en asertividad, Role-Playing, Modelamiento y Técnicas de modificación de conducta para extinguir la conducta.
Apatía.	Terapia emotivo-racional, Programación de actividad, Asignar tareas en grados, Experimentos conductuales y Entrenamiento en habilidades para resolver problemas.
Irritabilidad y Agresividad.	Técnica de Modificación de conducta para provocar la extinción de la conducta.

Tabla 1. En esta tabla se muestran las conductas que más frecuentemente interfieren con el desempeño del niño superdotado y se proponen alternativas para su solución.

El objetivo de todas estas acciones debe ser la búsqueda y reflexión de mejores alternativas por parte del niño, en lugar de las conductas inconvenientes, de tal forma que él se plantee formas más adecuadas de organizarse en cuanto a lo requerido y a sus intereses, además de aprender a responder asertivamente ante las exigencias y demandas de quienes le rodean.

- 5) Seguimiento de las acciones sugeridas según corresponda.
- 6) Post-evaluación de la o las conducta problema.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

En ocasiones, este tipo de conductas problemáticas tiene relación con:

- a) Una apreciación incorrecta de la conducta por parte del profesor
- b) Problemas en la dinámica familiar o sobreexigencia por parte de los padres, por lo que se recomienda el trabajo con los padres de la forma en que esta propuesto en el siguiente apartado.

Por otra parte además de brindar la intervención psicológica cuando el niño tenga problemas que interfieran con su desempeño, el psicólogo puede programar actividades terapéuticas al niño para dotarlo de habilidades que le permitan adquirir confianza de presentar sus proyectos de investigación y seguridad al tratar con otros especialistas.

Las áreas a trabajar deben ser la asertividad, entrenamiento en resolución de problemas, la ansiedad que pueda presentar al sentirse presionado, tolerancia a la frustración, depresión y autoestima, las técnicas que se consideran más adecuadas para esto son las mencionadas en el cuadro anterior.

Siguiendo estas sugerencias se pueden trabajar ciertos aspectos de la dimensión emocional; mediante el diseño de dinámicas vivenciales, que deben ser organizadas por un especialista (psicólogo). Las dinámicas deben contemplar los siguientes ejes:

1. Identificación y conocimiento de las propias emociones, y las de otros.
2. Comunicar los sentimientos a otros.
3. Construir y clarificar la propia jerarquía de los valores, y los de otras personas.
4. Identificar el sistema de valores en el que se está y otros.
5. Reflexión sobre la influencia de esos sistemas de valores en las propias creencias y toma de decisión.
6. Aprovechamiento de los recursos afectivos para relacionarse con los demás.

4.5 Área familiar.

La atención que se debe brindar en esta área es en dos modalidades: individual para casos específicos y general (si se identificaron varios) con todos los padres de niños superdotados.

La atención individual se ofrece en los casos que sean referidos por problemas de conducta, problemas de relación familiar o escolar o por iniciativa propia de los padres o el niño, que consideren que requieren este tipo de atención. En la orientación a padres se debe asistir a los padres de familia en sus dudas, prejuicios y desajustes para posibilitar el mejoramiento de la relación con sus hijos, de tal forma que se vuelva estimulante y agradable, en la que ante todo se conciba al niño superdotado como una persona en desarrollo, con necesidades y limitantes. El trabajo se debe realizar mediante entrevistas, espacios de información y reflexión.

En cuanto a la atención general a padres de familia de niños superdotados, el psicólogo debe basarse en las necesidades planteadas por los padres, desarrollando pláticas o talleres,

aunque es primordial siempre tomar los siguientes temas, como eje alrededor de los cuáles se articulará el taller:

✦ **Necesidades afectivas del niño superdotado.** Para proporcionar a los padres elementos para un mejor conocimiento de las necesidades de sus hijos, y de las alternativas más adecuadas para satisfacerlas, colaborando en la formación de sus hijos en todos los aspectos. Este aspecto es primordial pues los padres de familia tienden a exigir y sobrecargar a los niños destacados, ya que ante la aparente facilidad del hijo para los trabajos escolares, los padres exigen calificaciones escolares de 10. Otros en cambio, no apoyan al niño superdotado, puesto que consideran que si son "listos", pueden lograr lo que se propongan sin su ayuda. Y por último, existen padres que sobrecargan a su hijo con actividades escolares, extraescolares, deportivas, domésticas y laborales, al considerar que son capaces en cualquier actividad. (Zúñiga, 2000).

✦ **Autoestima.** Para promover mejores condiciones en la relación padre-hijo que respete y fortalezca la valía de los niños.

✦ **Derechos humanos del niño.** Para propiciar una mejor información de los padres sobre el trato adecuado hacia los niños y las instancias de apoyo con que se puede contar.

✦ **Hábitos de estudio.** Para favorecer estos hábitos en condiciones adecuadas dentro del hogar.

De acuerdo a Martínez (1998) y en caso de que no se pueda realizar el taller por cuestiones técnicas y administrativas, los padres pueden seguir las siguientes recomendaciones generales para la conducción del niño superdotado en su hogar:

- ◆ Se le debe hacer sentir que es amado por lo que es, no por su cualidad.
- ◆ Enseñarle a aceptarse y a respetar a los demás.
- ◆ Permitirle tomar sus propias decisiones, fomentando la integración de sus ideas al trazar relaciones entre éstas y los eventos, discutir las posibles consecuencias resultantes de diferentes acciones, tanto de aspecto personal como de acontecimientos actuales.
- ◆ Ayudarle a fijar prioridades de tiempo y energía ya que a menudo se exigen demasiado, quieren abarcar todos los campos del conocimiento y terminar sus trabajos al momento y un equilibrio entre estos factores lo hará sentir menos presionado.
- ◆ No obligarlo a terminar un proyecto; si lo que deseaba obtener de esta experiencia ya se adquirió, con ello se podría desinteresar.
- ◆ Discutir con él los programas de televisión, revistas y programas de radio a los que es aficionado para que aprenda a comunicarse, a ser observador y crítico de la

influencia que tienen los medios masivos de comunicación y la de los valores tanto personales como sociales.

- ◆ Explorar sus pasatiempos y preguntarle, cuando menos una vez a la semana, sobre los temas que investiga y las actividades que realiza.
- ◆ Acompañarlo a conciertos, museos, bibliotecas, juegos y deportes.
- ◆ Darle la oportunidad de que se exprese por medio de la fotografía y el arte.
- ◆ Estimularlo a realizar experimentos y a desarrollar cuentos e historias a las que debe inventarle varios finales.
- ◆ Establecer una estructura y limitaciones para su conducta. Durante la infancia el niño depende totalmente de sus padres y las relaciones interpersonales que existan en la familia son de suma importancia para el desarrollo de su personalidad. Esto no significa que los padres deben ser del todo complacientes o que pasen por alto las fallas del niño, ni que permitan que los manipule. El niño que no conoce las restricciones, tiende a volverse ansioso e inseguro. Necesita de limitaciones firmes pero razonables, para protegerlo contra sus impulsos destructivos.

4.6 Planta docente.

En esta área la atención se brinda en dos modalidades: individual para casos específicos y general (si se identificaron varios) con todos los docentes de alumnos superdotados.

Cuando haya casos que sean referidos por problemas de conducta, problemas de relación escolar, se ofrecerá atención individual. En la orientación a los docentes se les debe asistir en sus dudas, prejuicios y desajustes para posibilitar el mejoramiento de la relación y proceso de enseñanza con el alumno superdotado, de tal forma que se vuelva estimulante y agradable. El trabajo se debe realizar mediante entrevistas, espacios de información y reflexión.

En la atención general a docentes de alumnos superdotados, el psicólogo se debe basar en las necesidades planteadas por la planta docente, desarrollando pláticas o talleres, aunque es primordial siempre tomar los siguientes temas, como eje alrededor de los cuáles se articulará el taller:

- ◆ **Necesidades de aprendizaje del niño superdotado.** Para proporcionar a los docentes elementos para un mejor conocimiento de las necesidades de su alumno, y de las alternativas más adecuadas para satisfacerlas. Se deben tomar temas sobre las características del desarrollo intelectual, situaciones que la estimulan y sus diferentes manifestaciones. Estos aspectos son primordiales pues con mucha frecuencia los docentes al denotar la capacidad sobresaliente del alumno, le bombardean con información para que la memorice y la repita cuando se requiera. También exigen demasiado en desempeños académicos, por lo que llegan a limitar, en ocasiones,

desempeños recreativos o deportivos. Además se maneja mucho la memorización como estrategia de enseñanza, pero no se permite cualquier manifestación reflexiva por parte del niño. Es común, que los docentes engloben en el proceso cognitivo de memoria, todo el concepto de capacidad e inteligencia de los alumnos superdotados. (Zúñiga, 2000).

♦ **Necesidades afectivas del alumno superdotado.** Para proporcionar a los docentes elementos que favorezcan la comprensión del alumno superdotado como una persona integral a la que se debe estar comprometido a educar en otros aspectos además del académico.

♦ **Derechos humanos del niño.** Para sensibilizar a los docentes sobre su responsabilidad y compromiso de garantizar el cuidado y desarrollo intelectual del niño.

En caso de que no se pueda realizar este taller debido a cuestiones técnicas o administrativas, es importante que la planta docente siga las sugerencias propuestas por Galbraith (1983; en Good y Brophy, 1996):

1. Obtener copias de libros de texto y de materiales del currículum de distintos grados para proporcionar materiales de instrucción desafiantes en una variedad de materias.
2. Debe animar al niño superdotado a ser flexible y permitirle la tranquilidad de demorar decisiones importantes.
3. Realización de ejercicios de creatividad y habilidades de pensamiento divergente.
4. Promover que los estudiantes usen muchos sentidos al procesar información y al expresar sus ideas. Proporcionar oportunidades de aprendizaje que impliquen observar, visualizar, escuchar, tocar y degustar.
5. En una parte de la lección de cada día incluir una discusión de preguntas que los estudiantes no sepan cómo responder acerca del tema de estudio. Estas preguntas pueden estimular la investigación general al igual que proporcionar una base para proyectos de trabajo independiente o actividades de grupo compartidas.
6. Si se desea que desarrollen la capacidad de estudio independiente, es importante solicitarles que revisen y revisiten los problemas o trabajos.
7. Proporcionar instrucción y entrenamiento en la evaluación y desarrollo de las propias creencias respecto a la información que se les brinda.
8. Proporcionar la oportunidad de que ofrezcan soluciones creativas para abordar problemas sociales de manera constructiva, alentando la síntesis y las aplicaciones del conocimiento que esta obteniendo.
9. Desarrollar una serie de unidades experimentales breves en las que los estudiantes puedan explorar áreas de interés nuevas sin comprometerse en un estudio prolongado.
10. Tener un espacio destinado al registro de la información respecto a temas nuevos que estén investigando.
11. Alentar a los estudiantes a escribir por medio de la creación o vinculación con alguna página web que publique trabajos de niño superdotados.
12. Impulsar a los estudiantes a llevar diarios o a usar libretas de notas de bolsillo para registrar ideas interesantes y escribir preguntas que se les ocurran.

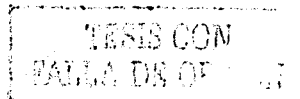
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

13. Promover la autoevaluación. La mayoría de los estudiantes superdotados que se incorporan a un programa de enriquecimiento aprenden automanejo. Sin embargo, pueden ser menos capaces de realizar una autoevaluación constructiva. Los estudiantes superdotados tienden a establecerse expectativas inapropiadamente altas. Necesitan aprender respecto a sus ventajas y desventajas relativas y las habilidades que están emergiendo.
14. Considerando los talentos múltiples que tienen estos estudiantes, se debe obtener información que les ayude a considerar que lo que desean de una situación de trabajo puede tener beneficios a largo plazo. Se les debe informar que en la elección de dichos trabajos es necesario aceptar un grado de incertidumbre en el éxito que se pueda tener independientemente de que tan inteligente se sea.

4.7 Área social.

La mayoría de los investigadores consideran que los niños superdotados tienen problemas de socialización que se dividen en cuatro categorías: Son miembros disfuncionales del grupo en el que están, no comprenden los procesos de grupo de niños de su misma edad, no se sienten identificados con su familia y no se sienten identificados con la comunidad a la que pertenecen. De acuerdo con estos problemas se pueden seguir las siguientes sugerencias:

1. **Debe participar en actividades en que se involucre con personas con características distintas (por ejemplo, niños parecidos a él, de diferentes edades, con diferentes habilidades y con dificultades en habilidades académicas).** Los estudiantes superdotados a menudo tienen poca consideración de las capacidades cognoscitivas de otros estudiantes. Parece importante dar a este tipo de estudiantes la oportunidad de trabajar con otros estudiantes superdotados para descubrir que pueden aprender de los demás y que pueden desarrollar más insights cuando usan a los demás como recursos. También es vital que los estudiantes talentosos aprendan cómo trabajar de manera constructiva con otros que tengan menos talento y capacidad. Después de todo, al enfrentarse al mercado de trabajo, necesitarán usar los talentos de colaboradores menos capaces. Demasiados estudiantes dotados se aíslan a sí mismos de relaciones productivas con otras personas que pueden estimular, desafiar y extender su pensamiento. (Good et al., 1996).
2. **Debe identificar los roles que él y otras personas juegan en un grupo y sus efectos.** Diseñar distintas dinámicas grupales en las que se propicie la identificación, análisis e interacción de los distintos roles que el niño superdotado y sus compañeros juegan en las actividades que realizan juntos.
3. **Ejercicios o dinámicas donde reflexione su actuación con el resto de sus compañeros.** Diseñar distintas dinámicas grupales en las que se propicie el conocimiento de las formas que tiene el niño superdotado y sus compañeros se relacionen
4. **Oportunidades para identificar y examinar los distintos tipos de liderazgo que se dan en un grupo y sus consecuencias.** Mediante dinámicas grupales, ejercicios, role-playing y revisión teórica, proporcionar al superdotado las



- habilidades para que identifique y reflexione sobre los distintos tipos de liderazgo que se ejercen en su grupo y el que él ejerce, así como sus ventajas y desventajas.
5. **Entrenamiento en habilidades de liderazgo democrático.** Organización de un taller o una serie de actividades en las que se enseñen y ejerciten en situaciones de clase las características del liderazgo democrático.
 6. **Ejercicios o dinámicas donde se le sensibilice sobre el poder, su distribución y las consecuencias de emplearlo de forma negativa.** Diseñar ejercicios, dinámicas o un taller en el que el niño superdotado y sus compañeros, obtengan información de lo que es el poder, cómo se distribuye en el aula, sus beneficios y consecuencias.
 7. **Propiciar la investigación en equipos pequeños.** Al realizar investigaciones en equipo los estudiantes superdotados pueden consolidar, assimilar, sintetizar y analizar la información de manera conjunta y desarrollar habilidades de liderazgo democráticas. Aprender cómo estar en desacuerdo con los demás pero al final producir un documento que satisfaga a todos en una forma intelectual honesta al hacer compromisos para lograr el consenso que no es conveniente pero que representa una opinión justa de lo que creen. Es importante, que se cambie constantemente las personas con las que colabora en un equipo para que el niño ejercite todas sus habilidades con distintas personas, asignaturas y situaciones.
 8. **Identificar los problemas de su comunidad y desarrollar estrategias para solucionarlos.** Muchos materiales del curriculum de las ciencias sociales de la Educación Primaria de nuestro país implican problemas y cuestiones en la escuela local o en la comunidad. Es importante que los estudiantes superdotados debatan acerca de la mejor manera de recopilar datos, qué significan los datos, cómo analizarlos y cómo presentar los datos de una forma más adecuada. El debate permite la crítica constructiva y el intercambio y ayuda a los estudiantes a darse cuenta de que la información por sí sola no soluciona los problemas.
 9. **Oportunidades de cooperar en programas comunitarios.** Una cuestión frustrante que tienen que enfrentar las personas superdotadas es que debido a su edad no pueden participar en los programas comunitarios que existen en su localidad. En este punto es importante que ellos se conviertan en voceros brindándoles oportunidades para comunicar por medio de exposiciones o debates, los resultados de los programas comunitarios, y su opinión sobre programas de televisión educativos o películas de arte; y así de esta manera desarrollar su capacidad para compartir su pensamiento en formas constructivas desde el punto de vista social.

Otra forma en la que pueden participar en esta área es mediante el desarrollo de un expediente de recursos de la comunidad para su grupo. Los estudiantes podrían entrevistar a personas de recursos potenciales y describir las habilidades e insights que estos individuos podrían compartir con la clase, (Treffinger, 1982; en Good y et al., 1996).

10. **Ejercicios que le proporcionen información sobre distintos grupos étnicos, raciales y culturales del mundo.** Dichos ejercicios deben ayudar a los estudiantes superdotados a flexibilizar sus ideas sobre los distintos grupos que conforman la humanidad y permitir que comuniquen a los demás lo que han aprendido.

TESIS CON
FALLA DE OPORTUNIDAD

Como punto final de esta propuesta, las instituciones en nuestro país que brindan atención a los niños superdotados son la Asociación Mexicana Para el Apoyo a Sobresalientes (AMEXPAS), cuya dirección electrónica es <http://www.geocities.com/amexpas> e Email: amexpas@prodigy.net.mx; la SEP a través de su programa para la atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), cuya dirección electrónica es <http://www.sep.gob>, la Universidad de Tlaxcala con su programa de maestría en Capacidades y Aptitudes Sobresalientes y el Instituto Alexander Bain, cuyos teléfonos son: 5595-69-46 y 5595-65-79.

TESIS CON
FALLA DE OFICINA

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La revisión teórico-metodológica realizada en esta tesina pone de manifiesto que el material sobre el tema de los niños superdotados es escaso y repetitivo, debido a las pocas investigaciones realizadas en nuestro país, no obstante las referencias utilizadas (la mayor parte extranjeras) sirvieron como un marco de referencia. El concepto de superdotado ha existido desde hace mucho tiempo por lo que a través de la Historia se han realizado muchas investigaciones y programas para identificarlos. Desafortunadamente, el cuerpo de dichos estudios no es sistemático provocando controversias constantes en lo referente a la definición, etiología, características, clasificación y métodos utilizados en la detección e identificación de estos individuos.

A pesar de las limitaciones bibliográficas, la revisión teórico-metodológica, nos muestra la convicción que tienen los autores de transformar la indiferencia hacia los niños superdotados en atención a sus necesidades. Sin duda, la confusión teórica de los autores es producto de los cambios, ajustes y replanteamientos del quehacer educativo, social y psicológico en general, pero independientemente de ello es evidente su invitación al rescate de la atención de las necesidades educativas especiales del superdotado.

La revisión realizada con todas sus limitaciones y alcances permitió la realización de una propuesta psicopedagógica de intervención de enriquecimiento al niño superdotado que ofrece un abanico de aportaciones a la Psicología, la Investigación, la Educación, el niño superdotado y sus familias.

En el campo de la Psicología dicha propuesta proporciona un acercamiento a la conducta del superdotado en función de sus interacciones con el medio a través de la medición y categorización de rasgos del niño superdotado, el cambio de conductas disfuncionales a través del consejo, de procedimientos terapéuticos verbales y de la modificación del medio. Se toma entonces fundamental la tarea terapéutica modificando las condiciones ambientales que permitan el cambio de esos patrones de interacción para el establecimiento de conductas funcionales que permitan el mejoramiento de las conductas disfuncionales que se presentan. (Pineda, López, Torres y Romano, 1987).

Así entonces, el psicólogo realiza un diagnóstico para determinar las características de la conducta del niño superdotado, valorando el grado de desajuste de su conducta con respecto a su medio para definir las acciones que permitan la habilitación de conductas funcionales. Para la intervención en cada una de las conductas detectadas con desajustes, se delimitan y analizan cada una de las conductas disfuncionales, (Rebelde, molestar, jactancia, retraimiento, agresividad, irritabilidad, ansiedad y apatía) y en que condiciones se presenta, jerarquiza los repertorios necesarios para su habilitación y a través de técnicas conductuales para ejercitar las conductas funcionales, logrando su establecimiento y mantenimiento.

En el campo de la Investigación la propuesta abre las puertas al estudio de diferentes procesos distribuidos en los siguientes rubros:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS PERTENECE
DE LA BIBLIOTECA

Sensopercepción. Estudio de la percepción como un proceso activo en el que se tomen en cuenta las variables motivacionales de la personalidad, el análisis de la percepción basado en la elaboración de la información y en la continuidad de los procesos psicológicos de la percepción (codificación y almacenamiento de información, memoria y recuperación).

Aprendizaje. Esta propuesta puede promover investigaciones en que se aborden las distintas modalidades de aprendizaje y sus factores, aprendizaje significativo, variables motivacionales y la transferencia de adiestramiento.

Memoria. La investigación que se desprenda de esta propuesta se puede encauzar al estudio del desuso, la interferencia y la transferencia, las variables motivacionales y la Memoria a Largo Plazo (factores cambiantes a través del tiempo).

Procesos cognitivos. Se puede desplegar información que estudie el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos que se involucren en la propuesta y de forma general toda clase de estudios sobre la creatividad.

Lenguaje. La investigación podría ser muy activa al conjuntar los hallazgos que se hagan en creatividad con algunos ejercicios que involucren el significado de las palabras y lenguaje interno (psicolinguística).

Inteligencia. Se puede dirigir al estudio de los sistemas cuantitativos como cualitativos de los factores relativos al Coeficiente Intelectual, funciones intelectuales y organización de la inteligencia.

Emoción. Se podrían dirigir temas de estudio hacia la clasificación de las emociones y su vinculación con la expresión interna y externa de las emociones.

Desarrollo social. Se pueden desprender investigar sobre la influencia de los factores histórico y socioculturales en el desarrollo del niño superdotado, que lo relacionen con la socialización, el aprendizaje de valores, actitudes y roles según el contexto social, la personalidad como sistema social, las influencias políticas y económicas, la desviación social de la personalidad y el estudio de los grupos humanos en que esta inmerso el niño superdotado.

En el campo de la Educación, dicha propuesta ofrece una estrategia de intervención de enriquecimiento a una población superdotada tomando en cuenta la atención a la planta docente. La falta de oportunidades y atención para los niños superdotados constituye en el mejor de los casos la "fuga de cerebros", sin embargo, la mayoría de las personas superdotadas representan una parte de los problemas delictivos -producto de nuestra ineficiencia educativa- que limitan el bienestar social.

Esta propuesta ofrece a la Educación una oportunidad para abrir y encauzar las capacidades de ser, hacer, crear, imaginar, criticar y reflexionar. La conducción que los profesionistas de este campo hagan de ella propiciará un encauzamiento más positivo de las capacidades y aptitudes sobresalientes, ya que dichas capacidades mal encauzadas contribuyen a la formación de una sociedad mediocre y destructiva.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En México, la integración de los niños con necesidades especiales brinda la oportunidad de reflexionar sobre el equilibrio que debe mantenerse entre integración y exigencias particulares. La experiencia de la integración en nuestro país es ejemplo de que la escuela debe transformarse para convertirse en instrumento de innovación y rectificación del sistema escolar.

La aportación que ofrece a los niños superdotados es la atención a sus necesidades educativas especiales de una forma integral, brindándoles la oportunidad del desarrollo de sus potenciales en distintas dimensiones. La educación del niño superdotado es fundamental en cualquier sociedad, ya que a través de ella se transmiten los valores culturales, las tradiciones y los conocimientos necesarios para lograr el desarrollo máximo del potencial de la persona, la formación de ciudadanos aptos para el fomento de la democracia, la cultura y la solidaridad.

Y la aportación que ofrece a sus familias es su incorporación a la propuesta psicopedagógica de enriquecimiento, para que participen y ofrezcan su apoyo en cada fase de la intervención, pues lo que los padres hagan, decidan y ofrezcan tendrá una influencia decisiva en el comportamiento, sociabilidad y bienestar psicológico de los niños. Esta propuesta toma el riesgo de que los padres motiven y brinden apoyo emocional para guiar a sus hijos en su conducta, adquisición de valores de juicio y el señalamiento de límites realistas.

La revisión teórico-metodológica y la elaboración de la propuesta psicopedagógica de intervención me hizo creer que el progreso en Educación Especial debe relacionarse con la innovación tecnológica y perfeccionamiento técnico. Sin embargo, es necesario vislumbrar más allá de la mera incorporación de la tecnología para beneficio de pequeños grupos y pensar en términos de beneficio colectivo. El progreso en Educación Especial debe implicar beneficios para las personas superdotadas y en especial a su comunidad, empezando por sus compañeros de grupo.

En sociedades en desarrollo como la nuestra, me resultó penoso descubrir que los servicios en Educación Especial no ofrecen los servicios suficientes a los niños superdotados. Esto aunado a la escasez de profesores en Educación Especial con una preparación de alta calidad y conocimiento del tema, acorde con los avances tecnológicos y de investigación en inteligencia, lo que repercute en la percepción que se tiene del individuo superdotado en varios niveles educativos, psicológicos y de bienestar social.

El desarrollo de servicios en Educación Especial para el niño superdotado es deficiente en nuestro país, algo que es importante reconocer si se quiere hacer algo al respecto. En el caso del niño superdotado considero que se deben llevar a cabo las acciones propuestas por Sánchez et al. (1997) en el desarrollo futuro de individuos capaces y comprometidos con la educación para el niño superdotado. Entre estas se encuentran:

- 1) Promoción de un entorno social propicio para que los diferentes sectores involucrados en el proceso educativo (como los administradores, maestros,

estudiantes, psicólogos, padres de familia y otros profesionales) alcancen formas de organización eficientes.

- 2) Una predisposición habitual para poner en tela de juicio las pretensiones de la autoridad, y someter a prueba los nuevos conocimientos y técnicas disponibles de manera constante.
- 3) Hacer externa una predisposición habitual para enjuiciar la propia actividad que se hace con el niño superdotado.
- 4) El dominio de los conocimientos de vanguardia por parte del equipo multidisciplinario.
- 5) Desarrollo de investigación científica en diversas áreas, entre las que se incluyen la inteligencia, el aprendizaje significativo, la creatividad, los papeles de los padres y las familias, diversidad cultural, roles sexuales y el impacto de la alta tecnología en la educación y en la vida de las personas superdotadas.
- 6) Apertura hacia las diferentes posturas de intervención.
- 7) Considerar programas de atención individual, realizarlos, aplicarlos y hacer estudios de seguimiento.
- 8) Sistematización de procedimientos y documentación de casos, acciones y políticas.
- 9) Abogar por un cambio en la legislación para dar accesibilidad a la aplicación de programas de intervención.

La valoración del niño superdotado para el abordaje de su problemática individual; y la integración educativa y social del niño superdotado proveniente de ambientes rurales y marginados, deberían ser las metas a alcanzar en la presente década que comienza. Para ello podemos considerar acciones que involucren:

La difusión. Mediante el establecimiento de programas de divulgación en escuelas que permitan conocer quién es el niño superdotado y permitirles que tengan una participación activa dentro de su comunidad.

Relaciones internacionales. Dar a conocer las capacidades y recursos de México a nivel internacional, para que exista una participación real en el proceso de desarrollo respecto a lo que representa el niño superdotado a la par de los estándares internacionales.

En cuánto a las sugerencias que puedo enjuiciar respecto a esta propuesta, se dan en tres dimensiones: De aplicabilidad, a la planta docente y de cambios que haría a la propuesta.

a) De aplicabilidad. Primeramente se deben tomar en cuenta la disponibilidad de los instrumentos propuestos. En las ciudades como México, Guadalajara, Monterrey o las poblaciones de la franja fronteriza norte, es más probable encontrar todos estos instrumentos y personas que los sepan aplicar e interpretar, pero en el caso de que la propuesta se llevará a cabo en el interior del país o en alguna cultura étnica existente en nuestra República, hay que tener en cuenta la facilidad con que se podrían conseguir los instrumentos y tener la reserva de que fueron realizados en otros países.

Los resultados de los instrumentos empleados en la detección no deben ser generalizados y en los tests se deberán tomar en cuenta al calificar la cultura y el entorno social de los niños. En caso de que gran parte de los instrumentos no se puedan obtener, la técnica que se

puede utilizar es la observación –siempre y cuando haya observadores entrenados- en la que se debe entrenar a los padres y planta docente para que sean capaces de identificar al niño superdotado (desprofesionalización).

A propósito, la propuesta se maneja de forma multidisciplinaria por lo que debe tenerse en cuenta una delimitación precisa del papel del psicólogo en el ámbito educativo, ya que sería factible que perdiera su identidad aumentando, delegando, duplicando o sustituyendo sus funciones dentro del equipo multidisciplinario.

Otro obstáculo con el que se puede topar la propuesta es la distribución de recursos humanos y materiales con que se podría brindar la atención a los niños a los niños superdotados. Hay que reconocer las posibilidades reales y deseables con que se puede brindar la atención (nivel cualitativo) más que a niveles cuantitativos de estadística. Sería importante la aplicación de la propuesta si se quisiera proporcionar un equipo de apoyo a más de una escuela con menos de tres participantes, pues no habría una compenetración real y profunda para la atención de las necesidades de cada escuela, atendiendo sólo las más urgentes.

b) A la planta docente. Se sugiere la sensibilización de esta parte del equipo multidisciplinario sobre la importancia de su participación en la educación del niño superdotado y proporcionarles datos que les sirvan de base y orientación en su identificación del niño superdotado.

c) Cambio que se le haría a la propuesta. Sería el aplicarla para determinar sus fortalezas y debilidades, para su mejoramiento. Espero darle el seguimiento correspondiente en mis estudios de posgrado o enfocarme de forma específica a una de las aportaciones que ofrece en el campo de la investigación.

Es importante resaltar que además de todas estas sugerencias es necesario implementar acciones de prevención a las conductas disfuncionales que se puedan llegar a reportar en la escuela, a través de la sensibilización constante a la planta docente y padres de familia respecto a los factores de riesgo potencial para diversas conductas problemáticas en el ámbito escolar y familiar, pues sin duda, padres y planta docente son ejes centrales en la formación de los logros y trastornos del individuo.

Existen muchas personas que constituyen los elementos básicos para la educación del superdotado, ellas reciben el nombre de equipo multidisciplinario, las más representativas son:

a) El psicólogo. En el trabajo con los superdotados el psicólogo enfoca su actividad a la detección, evaluación y clasificación del superdotado. Su área de interés se concentra en la problemática individual del sujeto (problemas emocionales), así como la derivada de su interacción con el ambiente. Evalúa los programas encaminados a la prevención y solución de dichos problemas optando por alternativas adecuadas.

Además, comunica los resultados del diagnóstico y programas educativos, al resto del equipo multidisciplinario, y atiende aquellos casos en los cuales esta indicada su intervención profesional, por lo que maneja diferentes técnicas de intervención para distinguir cuando debe remitir a las personas con los especialistas idóneos. Su función consiste también, en construir instrumentos de medición y evaluación de los diferentes factores que pueden influir en el superdotado, así como diseñar material educativo.

Paralelamente el psicólogo, debe contar con las herramientas necesarias para diseñar y aplicar programas, así como conducir dinámicas grupales. Por último, se aboca a la tarea de estudiar las condiciones y métodos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los factores emocionales que se involucran en el superdotado.

b) El pedagogo. En el trabajo con los superdotados el pedagogo enfoca su actividad a la enseñanza del superdotado. Su área de interés se concentra en el proceso de enseñanza y las dificultades a las que se pueda enfrentar el superdotado al adquirir conocimientos. Su función consiste también, en construir instrumentos de medición y evaluación de los diferentes factores educativos que pueden influir en el superdotado, así como diseñar material educativo.

Paralelamente el pedagogo, debe contar con las herramientas necesarias para diseñar y aplicar programas, así como conducir dinámicas grupales. Por último, se aboca a la tarea de estudiar las condiciones y métodos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los factores cognitivos que se involucran en el superdotado.

c) La planta docente. El papel de la planta docente es fundamental para guiar al superdotado a través de proyectos de estudio independientes de nivel avanzado. La planta docente en colaboración con el bibliotecario puede ayudar al superdotado a aspirar a un estudio independiente, mediante la formación de pequeños grupos de estudio o estudio individual.

Para Benito (1994), el papel de la planta docente abarca las funciones de profesor, de especialista de información y de guía instructivo. La planta docente debe ser experta para valorar habilidades, intereses, dedicación para las tareas, así como para ayudar a otros maestros, reconociendo el talento de un estudiante que es susceptible de educación especial. Sólo un maestro con marcados intereses, información extensa, abundante creatividad y energía puede llegar a completar las exigencias de la identificación, instrucción y orientación de estudiantes talentosos.

Sánchez et al., (1997), Alonso et al., (1996) y Heward et al., (1992) sugieren algunas características personales, profesionales e instruccionales importantes de la planta docente:

1. Entendimiento, aceptación, respeto, confianza y gusto por uno mismo.
2. Sensibilidad para apoyar, respetar y confiar en otros.
3. Tener un alto nivel intelectual, cultural y de intereses literarios.
4. Ser flexible y abierto a nuevas ideas.
5. Desear aprender: tener alto desarrollo de necesidades y entusiasmo.

6. Ser sensible y perceptivo.
7. Estar comprometido con la excelencia.
8. Ser más democrático que autoerótico.
9. Ser innovador y experimental más que conformista.
10. Facilitar la solución de problemas; no llegar a conclusiones infundadas.
11. Buscar involucrar a otros en descubrimientos.
12. Desarrollar programas individualizados y flexibles.
13. Proveer retroalimentación; estimular altamente los procesos mentales.
14. Respetar la creatividad y la imaginación.

Por consiguiente, un maestro de estudiantes talentosos debe estar por encima del promedio de los demás.

d) Los padres de familia. La familia constituye un elemento educativo del niño superdotado y sirve de apoyo para la integración plena de éste en los otros grupos de la sociedad. Cualquier acción que el profesorado lleve a cabo, puede anularse si la familia no actúa también paralela y coordinadamente. La tarea, del resto del equipo multidisciplinario debe llevarse a cabo en coordinación con la familia del niño, pues los integrantes del equipo no son más que colaboradores de la familia en la educación de sus hijos (Benito, 1994).

Un porcentaje considerable de padres de niños superdotados, sienten una elevada preocupación y ansiedad debida a la capacidad de sus hijos; esto es debido, generalmente al desconocimiento sobre la superdotación o a información confusa sobre ese tópico. Entonces es necesario, el conocimiento de lo que es la superdotación.

Con independencia de que se encuentre en estados ansiosos o que no sufran esas tensiones, la ayuda de un grupo de padres con hijos superdotados es fundamental, positiva y enriquecedora para todos, (op. cit.). La comunicación espontánea y las relaciones de unos padres con otros en las relaciones grupales es muy enriquecedor, más aún si estas relaciones y la comunicación son canalizadas convenientemente por un experto en grupos, ya que así se sacará el máximo aprovechamiento.

e) El terapeuta grupal. En este sentido, merece destacarse la importancia del terapeuta grupal. Al ser él, quien dinamice los encuentros y dirija las reuniones, es preciso que sea una persona con experiencia en dinámicas grupales, además de poseer las características personales necesarias para conducir eficazmente las sesiones, conviene que posea información y experiencia suficiente en el terreno de la superdotación, (op/ cit.).

Aunque la figura del terapeuta grupal posee especial relevancia, no sólo debe contarse con ella, puesto que en ciertos momentos será necesario contar con la presencia de otras personas que dirijan o colaboren en las reuniones grupales como: psicólogos, pedagogos, maestros, entre otros; y que serán requeridos de acuerdo a las necesidades del grupo o el objetivo que persiga la técnica a efectuar. De igual forma, habrá ocasiones, en las que es oportuno incluir en el grupo a los propios hijos, si su edad y madurez les permite participar en la actividad.

Con las actividades grupales se están poniendo en práctica algunos cambios y adaptaciones, a través, de técnicas psicológicas terapéuticas diversas. lo que lleva a una conclusión: "Resulta más eficaz centrar el trabajo de intervención en los padres que en los niños". (Benito, 1994; p. 156), y que curiosamente no se hace.

La planta docente y los padres de familia constituyen una buena alternativa para efectuar una detección preliminar, debido a que ambos son los que están en contacto con el niño, sus logros académicos, funcionamiento intelectual, físico, social y emocional. Planta docente y padres de familia deben ser entrenados por un psicólogo que cuente con la experiencia necesaria en la educación del niño superdotado, para que les entrene en la identificación, detección y evaluación de las características del niño superdotado, brindándoles la orientación suficiente para que evidencien objetivamente cualquiera de las habilidades superiores que manifiesten en algún trabajo de clase, en los exámenes, comprensión de lectura y razonamiento matemático.

Uno de los desafíos más difíciles a los que se enfrentan los psicólogos en el desarrollo de programas y actividades para niños superdotados es crear programas de intervención que potencialicen sus capacidades. La propuesta aquí señalada implica experiencias cualitativamente diferentes; por lo que es importante que las personas implicadas en la educación del niño superdotado, realicen un autocompromiso al realizar actividades que son distintas a las que definen su papel tradicional. Es innegable que hay mucho que hacer por las personas superdotadas. Un primer paso es la conciencia de nuestras limitaciones en el estado actual de desarrollo de nuestros sistemas de educación especial y de las metas a las cuales aspiramos. La evolución hacia un sistema que ofrezca servicios de mejor calidad al niño superdotado exige recursos abundantes y voluntad política, un cambio de mentalidad en administradores, padres de familia, maestros en educación especial y de manera muy especial al psicólogo quien debe distinguirse por su apertura al cambio, disposición de trabajo en equipo, dedicación al perfeccionamiento técnico y por su compromiso con su labor profesional y de transformación social.

REFERENCIAS

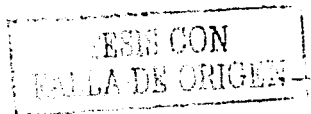
- Alonso, S. A. Y Benito, Y. (1996). **Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria**. España: Narcea, p.p 187-275.
- Asociación Mexicana de Apoyo al Sobresaliente, (2001). Tríptico informativo. México: Fundación AMEXPAS.
- Benito, M. Y. (1994). **Intervención e Investigación Psicoeducativas en Alumnos Superdotados**. España: Amarú, p.p. 219-257.
- Bolaños, M., V., H. (1998). **Compendio de Historia de la Educación en México**. México: Porrúa.
- Carrasquedo, R., Y Y López, G., C. (2000). "Pautas y lineamientos para la elaboración de una prueba cognitivo-conductual en la detección de niños con capacidad sobresaliente". Tesis inédita, México, D. F.: Carrera de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala.
- Casilla, M. A. "Capacitación a docentes en el desarrollo de potenciales: Una estrategia para elevar la calidad de la educación". *Educación*. (6) 1998, 44-49.
- Clark, B. (1988). **Growing Up Gifted**. U. S. A.: Merrill Publishing Company.
- Clark, B. y Saenz J. (1997). Declaración de los Derechos del Niño Superdotado.
- Coriat, A. R. (1990). **Los Niños Superdotados**. España: Herga, p.p. 1-95.
- Cosío, V. D., Bernal, I., Moreno, T., A., González, L. Y Blanquel, E. (1973). **Historia Mínima de México**. México: El Colegio de México.
- Díaz, O. Y Pomar, C. (1998). **Nueva Concepción de Necesidades Educativas Especiales: La Superdotación**. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Dunn, M. L. (1963). **Exceptional Children in the Schools**. U. S. A.: McGraw-Hill.
- García, M., M. de A. (1991). **La Educación especial en el Estado de México**. México: Universidad Autónoma del Estado de México, Caps. 2 y 3.
- García, Y. C., Gil, M. C., Ortiz, C., Lázaro, A. Y de Pablo, C. (1995). **El Niño Bien Dotado y sus Problemas**. España: Educación Especial. p.p. 129-139.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M., I., Taracena, E., y Padilla, F. (1980). **Modificación de Conducta en Educación Especial**. México: Trillas. Cap. 2.
- Garrido, F. (1995). **Historia. Cuarto grado**. México: Comisión Nacional de los Textos de Libro Gratuitos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Genovard, R. C. Y Castelló, T. A. (1990). **El Límite Superior**. España: Pirámide, p.p. 107-118.
- González, B., C., E. Y Guevara, R., L. (1973). **Historia de México**. México: Herrero.
- Good, T. Y Brophy, J. (1996). **Psicología Educativa Contemporánea**. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, Cap.
- Hernández, A. G. M. "La capacidad sobresaliente: Una necesidad educativa especial en todos los sujetos". *Educar*, (6), 1999, 108-135.
- Hernández, S., R., Fernández, C., C., y Baptista, L., P. (1998). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill, Cap. 1 y 2.
- Heward, L. W. y Orlansky, D. M. (1992). **Programas de Educación Especial**. España: CEAC, p.p. 169-203.
- Kimble, A. G., Garnezy, N. y Zigler, E. (1996). **Fundamentos de Psicología General**. México: Limusa, p.p. 188-196.
- Krickeberg, W. (1995). **Las Antiguas Culturas Mexicanas**. México: Fondo de Cultura Económica, Cap. 1.
- Martínez, G., B. (1981) (Eds.). **Historia general de México I**. México: SEP/Colegio de México.
- Martínez, V., J. (1998). "Los niños sobresalientes: Cómo identificarlos en el ambiente escolar". Tesina inédita, México, D. F.: Carrera de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala.
- Moreno y Kaltbk., Curiel, M., M., E. Y Silva, M., A., E. (1992). **Dinámica de las Sociedades Contemporáneas. Historia 3**. México: Ediciones Pedagógicas.
- Morris, C. G. (1992). **Introducción a la Psicología**. México: Prentice Hall-Hispanoamericana, p.p. 295-297.
- Morris, J. R. Y Blatt, B. (1989). **Educación Especial**. Argentina: Médica Panamericana, p.p. 7-154.
- PARTIDO DE ACCION NACIONAL**. Plataforma política 2000-2006: Sistema formativo-educativo nacional. México: 2000.
- Patton, R. J., Payne, J. S., Kauffman, J. M., Brown, B. G. y Payne, A. R. (1996). **Casos de Educación Especial**. México: Limusa, p.p. 194-205.
- Pineda, L., López, M., Torres, N. Y Romano, H. (1987). **Modificación de Conductas Problema en el Niño**. México: Trillas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Robles, M., A., L. (2001). "El niño superdotado". Trabajo presentado por selección de tema ante la Comisión Dictaminadora como requisito para concursar por la definitividad de profesor asignatura "A" en la materia de Educación Especial y Rehabilitación Teórica I yII. México, D. F.: Carrera de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala.
- Rubio, M. P. (1997). "El programa de atención al alumno sobresaliente: 10 años de trabajo en Chihuahua". Informe por Nivel del Servicio de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. División de Educación Especial: SEP.
- Ruiz, L. A., Márquez, C. M. y Castillo, M. A. (2000) "Fundamentos de la propuesta original de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes". Tesis inédita, Guadalajara, Jalisco: Especialidad en Educación Cognoscitiva, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Salvia, J. E Yseeldike, J. E. (1997). **Evaluación en la Educación Especial**. México: El Manual Moderno, p.p. 259-279.
- Sanchez E. P., Cantón, M. M. B. y Mayin C. B. M. (1997). **Compendio de Educación Especial**. México: El Manual Moderno, Cap. 1 y 12.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. (1981). **La Educación Especial en México**. México: SEP, p.13.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Diario oficial de la Federación. Ley general de Educación, México, D. F.: Julio. 1993.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Manual de Educación Especial. México: 1994.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Una aproximación a la atención educativa a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. México, D. F.: 1996.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Manual de Educación Especial. México: 2001.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, (2001). Tríptico informativo. México: OIT.
- Silva y Ortiz, M. (1989). **El Niño Sobredotado**. México: Edamex, p.p. 15-122.
- Smith, R. M. y Neisworth. (1975). **The Exceptional Child: A Functional Approach**. U. S. A.: Hof, Rineheart and Winston Inc.
- Telford, W. C. y Sawey, J. M. (1973). **El Individuo Excepcional**. México: Prentice Hall, p.p. 115-135.



Van Rhijn, P. Y Miranda, R. (1996). **Historia. Quinto grado.** México: Comisión Nacional de textos de Libro Gratuitos.

Vázquez, J., Z., Falcón, R. Y Meyer, L. (1998). **Historia de México.** México: Santillana.

Zúñiga, E., R., G. (2000). "El papel del psicólogo en la Unidad de atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (C. A. S.)". Reporte de trabajo inédito, México, D. F.: Carrera de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztaacala.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXOS

GUIA DE ENTREVISTA A LOS PADRES

Esta entrevista tiene el objetivo de confirmar la información obtenida durante la ejecución del menor en los aspectos que correspondan a la misma. Se solicita que los padres sean lo más objetivos al dar sus respuestas reportando únicamente eventos que hayan observado personalmente.

¿A qué edad su hijo:

Se sentó _____ Comenzó a caminar _____ Dijo su primera palabra _____

¿Practica alguna actividad deportiva? Si No ¿Cuál? _____
 ¿Cuánto tiempo la practica? _____

¿Cuál es la actividad en la que invierte mayor cantidad de tiempo? _____
 ¿Cuáles son los resultados de su dedicación? _____

¿Ha dicho mentiras para evitar un castigo? Si No

¿Ha peleado con otros niños? Si No

¿Le asignan tareas en casa? Si No ¿Cuáles? _____

¿Con que regularidad las cumple?

Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca

¿Es sensible a las críticas? Si No

Cuando llega a un lugar que no conoce ¿Cómo se comporta? _____

Cuando se le niega algo dándole una explicación, ¿Propone otras alternativas para obtenerlo? Si No

¿Hace elogios:

cuando ve un lugar ordenado Si No hay cambios en la decoración Si No
 sobre la apariencia física de una persona Si No

¿Trata de arreglar objetos: arrugados Si No, mal colocados Si No, fuera de su sitio Si No

¿Qué materias lleva y que calificaciones tiene?

¿Realiza actividades extraescolares? Si No ¿Cuáles? _____

¿Cómo se comporta con los niños(as) de su edad? _____

¿Cómo se comporta con niños mayores? _____

¿Cómo se comporta con los adultos que no viven con él? _____

ANEXO 1

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

¿Lo consideran un(a) niño(a) obediente? Si No ¿Porqué? _____

¿Hace bromas? Si No ¿Le gusta que le hagan bromas? Si No
 ¿Se altera o enoja con facilidad? Si No ¿Cuál es su estado de ánimo habitual? _____

¿Le gusta verse diferente: A sus hermanos (si los tiene)? Si No
 A otros niños que frecuenta? Si No

¿Alguna persona cercana realiza aquellas actividades en las que el niño mostró interés o habilidad? Si No

¿Al encontrarse con otros menores ha observado si estos últimos le hacen preguntas o consultan su opinión respecto a alguna actividad que están realizando? Si No

¿Les ha sugerido a ustedes iniciar alguna actividad invitándolos a participar en ella? Si No
 ¿Cuáles? _____

¿Comienza su hijo(a) alguna actividad individual por iniciativa propia sin participación de otras personas? Si No ¿Cuáles? _____

¿Les hace preguntas con insistencia sobre algún tema en particular? Si No ¿Cuál? _____

¿Ha mostrado que tiene "prisa" por realizar alguna actividad o ir a algún lugar? Si No

Cuándo muestra interés por algo ¿Ha llegado a plantear preguntas al respecto a personas desconocidas o que frecuente poco? Si No

¿Hay algún objeto que lleve consigo constantemente? Si No

Al realizar actividades para la solución de un problema, ¿Persiste hasta solucionarlo? Si No

¿Ha hecho algún dibujo, escultura u otra cosa que ustedes consideren muy original y que no haya copiado de algún modelo? Si No

¿Colecciona algo? Si No ¿Qué? _____

¿Cuáles son sus pasatiempos? _____

¿Ha tenido contacto con información de tipo científico? Si No ¿Cuál fue? _____

¿Cómo reacciono: Llamó su atención Le interesó mucho Le fue indiferente Otro _____

Cuando realiza algún descubrimiento, ¿Se los comunica de inmediato? Si No

¿Realiza experimentos? Si No ¿De qué tipo? _____

ANEXO I

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

S. E. P.

D. G. E. E.

UNIDAD DE ATENCIÓN A NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES C. A. S.

Este formato de sensibilización se llena para la organización de actividades de sensibilización inicial o permanente con autoridades, planta docente, padres de familia y alumnos.

FECHA:

COORDINADOR:

ESCUELA:

GRADO:

PROFESOR:

- ACTIVIDAD REALIZADA:

- OBJETIVOS:

- PUNTOS RELEVANTES:

- RESULTADOS O ACUERDOS:

- OBSERVACIONES:

ANEXO 2.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

EJERCICIOS DE RELACIONES REMOTAS.

Para cada uno de los siguientes casos debe encontrar muchos puntos de contacto mutuo (semejanzas o coincidencias) y tratar de encontrar todas las posibles analogías que se le ocurran:

1. Encuentre el mayor número de semejanzas entre:

- Las mujeres y las marcas industriales.
- Los hombres y los terremotos.
- El arte y el sueño.
- La política y la religión.
- Una idea y un traje.
- Una manzana y un libro.
- El cerebro humano y una farmacia.
- La vida humana y una nube.
- La creatividad y Puerto Vallarta.
- La democracia y una naranja.
- La respiración y el lenguaje.
- Una pareja conyugal y un supermercado.
- La medicina y la literatura.
- Los zapatos y los alimentos.
- Los peines y los ceniceros.
- Los deportes y los tractores.
- Una cubeta y una estrella.
- Un jardín de niños y una orquesta.
- Un refrigerador y un perro.
- Un jardín y una empresa.
- Las actitudes humanas y las velas de los barcos.
- La psicología y la economía.
- El lenguaje verbal y el sexo.
- Una mujer y una bicicleta.
- Un zapato y un lápiz.

2. Las tiendas que exhiben material de lectura para la venta, tienen el problema de que la gente maltrata muchos libros y revistas. Aporta las ideas posibles para afrontar este problema.

3. Suponga que un cliente insolvente paga a su empresa con dos millones de pelotas de ping pong, y otro con dos millones de caja de palillos. Unas y otras llevan los logotipos de los fabricantes; usted no puede vender esos artículos. Que usos le daría a esos productos solos o combinados.

4. Enumere muchas cosas que tengan, cada una, las dos propiedades:

- Largo y blanco.
- Comestible y rojo.
- Redondo y amarillo.

ANEXO 3.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GUÍA DE ENTREVISTA DE APERTURA PERMANENTE (G. E. A. P.)

La guía de entrevista GEAP se aplica ante la posibilidad de que un niño se integre a la dimensión escolar de la propuesta psicopedagógica de intervención, considerando tres aspectos: Habilidad superior al promedio, creatividad y compromiso. La información se recaba a través del profesor de grupo, del padre de familia y con el mismo niño, de manera que al conjuntarse con la información del desempeño observado en el trabajo se delimite su integración a los aspectos que cubre la propuesta en la dimensión escolar.

HABILIDAD SUPERIOR AL PROMEDIO.

- ¿Cuál es el rendimiento académico del niño en el área de interés?
- ¿Qué tanta facilidad tiene el alumno para adquirir los conocimientos 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?
- ¿Cómo piensa iniciar su proyecto?

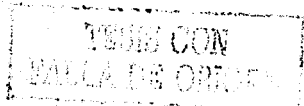
CREATIVIDAD.

- ¿Qué tanto plantea ideas o proyectos que puedan ser considerados como indicios de desempeño creativo?
- ¿Qué sugieren sus ideas y qué le gustaría hacer o ha hecho con ellas?
- ¿Qué productos ha realizado que puedan considerarse originales?
- ¿El profesor de grupo 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 distinta de las que conoce?

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 en una determinada área de la propuesta de intervención?
- ¿Qué tanto estaría dispuesto el alumno a no descuidar su trabajo en sus clases regulares para no bajar sus calificaciones escolares?
- ¿Cuánto tiempo piensa el alumno que le llevará realizar su proyecto y cómo piensa distribuirlo?
- En caso de necesitar ayuda el alumno, ¿Ha pensado en cómo conseguirla?

ANEXO 4



DIRECTORIO DE RECURSOS ACTIVIDADES TIPO I.

El directorio de recursos se va conformando poco a poco con base a las necesidades planteadas, de manera que este disponible para su consulta en cualquier momento. Es conveniente considerar en la planeación de actividades tipo I la variedad de métodos y medios tales como: Conferencias, minicursos, demostraciones, películas, vistas guiadas y exposiciones, entre otros.

DIRECTORIO TIPO A.- Son recursos que ofrecen sus servicios a la totalidad de la población, son lugares que tienen la capacidad y organización para atender poblaciones escolares con actividades bien dirigidas.

DIRECTORIO TIPO B.- Son recursos pertenecientes al área de influencia de la escuela de adscripción, son recursos cercanos y de fácil acceso de las escuelas. Así mismo se consideran los propios recursos de padres de familia y profesores de la escuela.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

DIRECCIÓN:

TELÉFONO:

RESPONSABLE:

DIRIGIR SOLICITUD A:

RECURSO QUE PROPORCIONA:

HORARIO:

OBSERVACIONES:

ANEXO 5

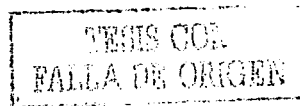
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DETERMINAR EL INTERÉS EN UN TEMA.

Todas las preguntas deberán estar orientadas al tema de interés del niño.

1. ¿Cuánto tiempo has estado interesado?
2. ¿Cómo surgió tu interés en este?
3. ¿Con que fuentes has contactado para conocer mejor?
4. ¿Has intentado investigar más a fondo? Si No ¿Porqué?
5. ¿Conoces algún compañero o adulto interesado?
6. ¿Has hojeado algún libro o hablado con alguien que pudiera brindarte más información?
7. Si te consigo un par de libros o alguien con quién hablar, ¿Te daría nuevas ideas?

ANEXO 6



ESQUEMA DE DESARROLLO DE MARCO TEÓRICO.

Área específica de estudio.	Empezando.	Recursos y actividades metodológicas.	Salida.	Audiencia.
Tema de interés.	Información y procedimientos.	Disponibilidad de recursos, tiempo y apoyo externo para la investigación.	Hipótesis.	Gente interesada en los resultados de la investigación.

ANEXO 7

TERMINADO CON
FACILIDAD Y EFICIENCIA