

01985



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
PSICOLOGIA EDUCATIVA Y DESARROLLO HUMANO

MODELO PARA LA IDENTIFICACION DEL NIÑO SOBRESALIENTE EN ESCUELAS DE EDUCACION PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

MTRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMIREZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
JURADO: DRA. ISABEL REYES LAGUNES
DRA. CELINE ARMENTA OLVERA
DRA. GLORIA SILVIA MACOTELA FLORES
DR. PEDRO ANTONIO SANCHEZ ESCOBEDO
DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS
DRA. IRENE MURIA VILA



MEXICO, D. F. 2005

m 344320



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

Todo mi amor y cariño a Luis y Beto, por su comprensión y apoyo durante esta etapa de mi vida.

A mis papás, de quienes aprendí a buscar la fortaleza y continuar superándome para ser mejor cada día.

Un especial agradecimiento a mi tutora, la Dra. Guadalupe Acle Tomasini, por sus valiosas aportaciones en la realización de esta investigación, por distinguirme con su amistad y representar una guía en mi vida profesional.

Gracias también, a la Dra. Isabel Reyes Lagunes, por sus valiosos comentarios, especialmente en el análisis estadístico.

A todos los miembros del jurado, a la Dra. Celine Armenta, la Dra. Silvia Macotela, al Dr. Pedro Sánchez, al Dr. Javier Aguilar y a la Dra. Irene Muria, por sus comentarios y aportaciones que enriquecieron este trabajo.

Todo mi agradecimiento a los miembros directivos, maestros y alumnos de las escuelas primarias; *Ejército de Oriente* y *María Arias Bernal*, por su participación en esta investigación.

A mis colegas, el Lic. Eliéser Erosa, por su amistad y ayuda en el análisis de los datos, a la Mtra. Mariana Mazzei y la Lic. Ma. del Carmen Romero, por su apoyo en el trabajo con los alumnos y maestros del presente estudio.

Le agradezco a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, por brindarme su apoyo otorgándome la beca durante el periodo Septiembre 2001- Agosto 2005, y por la confianza que en mí depositaron.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.
NOMBRE: Fabiola Zacatelco Ramirez
FECHA: 19 Mayo 2005
FIRMA: [Firma]

Abstract

The goal of the study is to propose a model to identify gifted potential in elementary school students, considering internal variables such as –task commitment, creativity and reasoning-- , and one external variable –teacher nomination-- . It was designed and validated a task commitment scale and the Farren’s test creativity, both were applied with the reasoning scale of the SAGES’ test and the questionnaire to identify gifted characteristics considering teacher’s nomination.

The sample consisted of 399 students of fourth and sixth grade; 185 boys, 214 girls and 12 teachers from a public school. The most relevant findings were: 7.0% with gifted potential were identified; variable correlation showed that women had higher levels of task commitment, sixth grade students showed more creativity and the only child showed better reasoning performance. To validate model’s components a lineal regression analysis using Stepwise method, was applied, and the results showed throw Spearman correlation coefficient at a level of significance of 0.01, the prediction order of each variable: teacher’s nomination .3330; creativity .2957; task commitment .2894 and reasoning .1326.

The elaboration and validation of these model to identify gifted potential represent an important advance in the study of these category in mexican population.

Key words: Gifted, Task Commitment, Creativity, Teacher’s Nomination.

Contenido

	Pág.
Resumen	
Introducción	1
Fundamentos Teóricos	5
La Educación Especial y el Estudio del Sobresaliente	5
Antecedentes Históricos	6
El concepto de Sobresaliente	10
Identificación y Evaluación del Sobresaliente	19
Prevalencia	21
Componentes de la Capacidad Sobresaliente	23
La noción de Compromiso con la Tarea y Motivación	23
La Creatividad	28
El Razonamiento	31
La Nominación de Otros	32
Investigaciones Dirigidas al Estudio del Sobresaliente	34
Planteamiento del Problema	50
Objetivo General	53
Objetivos Específicos	53
Definición de Términos	54
Método	56
Fase I. Estudio Piloto	57
Objetivos	57

	Pág.
Contexto y Escenario	57
Participantes	60
Herramientas	60
Procedimiento	63
Análisis Estadístico	65
Resultados	66
Escala Compromiso con la Tarea	66
Prueba Farrens de Creatividad	70
Características de los niños con perfil sobresaliente	74
Asociación entre las Herramientas	77
Fase II. Estudio de Investigación	80
Objetivos	80
Contexto y Escenario	80
Participantes	83
Herramientas	84
Procedimiento	85
Análisis Estadístico	85
Resultados	85
Asociación entre las Herramientas	85
Características de los niños con perfil sobresaliente	91
Discusión y Conclusiones	95
Referencias	106

	Pág.
Apéndice A. Escala para identificar Compromiso con la Tarea (primera versión).	114
Apéndice B. Prueba Farrens de Creatividad.	115
Apéndice C. Subescala tres de Razonamiento de la prueba SAGES.	116
Apéndice D. Lista para padres de familia y maestros para identificar el potencial sobresaliente. Nominación del maestro.	117
Apéndice E. Escala para identificar Compromiso con la Tarea. (versión final).	118

Tablas

Tabla 1	Taxonomía propuesta por Renzulli (1981) en relación al compromiso con la tarea.	23
Tabla 2	Criterios para evaluar las respuestas de la prueba Farrens de Creatividad.	62
Tabla 3	Poder discriminativo de los reactivos que integran la escala Compromiso con la Tarea.	67
Tabla 4	Factores obtenidos de la escala Compromiso con la Tarea. Rotación Ortogonal.	69
Tabla 5	Correlaciones entre los tres factores.	70
Tabla 6	Poder discriminativo de los reactivos que integran la escala de Creatividad.	72
Tabla 7	Factores obtenidos en la prueba de Creatividad. Rotación Ortogonal.	73
Tabla 8	Prueba t de Student para muestras apareadas, para los reactivos de originalidad y elaboración.	74
Tabla 9	Correlaciones entre los reactivos de originalidad 1 y 2 y,	74

	Pág.
Tabla 10	Valores descriptivos de los cuatro instrumentos aplicados. 75
Tabla 11	Alumnos que obtuvieron puntuaciones máximas en por lo menos tres de los cuatro instrumentos aplicados. 76
Tabla 12	Correlaciones entre los instrumentos: Compromiso con la Tarea, Creatividad, SAGES y Nominación del maestro (fase I). 77
Tabla 13	Análisis descriptivo de los instrumentos aplicados. 86
Tabla 14	Correlaciones entre los instrumentos: Compromiso con la Tarea, Creatividad, SAGES y Nominación del maestro (fase II). 87
Tabla 15	Análisis de Regresión Lineal Múltiple, por el método de Stepwise, que analiza las variables que predicen la Capacidad Sobresaliente. 91
Tabla 16	Alumnos que obtuvieron puntuaciones máximas en por lo menos tres de los cuatro instrumentos aplicados. 92
Figuras	
Figuras 1	Distribución de los niveles de Compromiso con la Tarea. 66
Figuras 2	Distribución de los niveles de Creatividad. 71
Figuras 3	Comparación de Creatividad a través de grupos de edad. 78
Figuras 4	Comparación de la nominación del maestro a través de los grupos de edad. 78
Figuras 5	Dispersograma de Compromiso con la Tarea y edad, con línea de ajuste de medias sobrepuesta. 88
Figuras 6	Dispersograma de Creatividad y edad, con línea de ajuste de medias sobrepuesta. 89
Figuras 7	Trayectoria del Modelo de Identificación de la Capacidad Sobresaliente y su interrelación con las diferentes variables. 94

Resumen

El propósito del estudio es proponer un modelo para identificar potencial Sobresaliente en alumnos de primaria, en el que se conjunten tanto variables internas: --el compromiso con la tarea, la creatividad y el razonamiento--, como una externa: --la nominación del maestro--. Para lograr dicho objetivo se construyó y validó la escala de Compromiso con la Tarea y, la prueba Farrens de Creatividad, las cuales fueron aplicadas con otros dos instrumentos: la escala de Razonamiento de la prueba SAGES y el cuestionario para Identificar Características Sobresalientes a partir de la nominación del maestro.

Participaron 399 estudiantes, de 4° y 6°; 185 hombres, 214 mujeres y doce profesores de una escuela pública. Hallazgos relevantes fueron que, al conjuntar variables internas y externas, se identificó a un 7.0 % de alumnos con potencial sobresaliente; en la correlación de variables se destaca que las mujeres presentaron mayor compromiso con la tarea, los alumnos de sexto grado manifestaron mayor creatividad y los hijos únicos mostraron un mejor desempeño en razonamiento. Para validar los componentes del modelo se aplicó el Análisis de Regresión Lineal utilizando el método Stepwise cuyo resultado mostró a través del coeficiente de correlación de Spearman a un nivel de significancia de 0.01, el orden de predicción de cada variable: nominación del maestro .3330; creatividad .2957; compromiso con la tarea .2894 y, razonamiento .1326.

La elaboración del modelo en la identificación del potencial sobresaliente representa un avance importante en el estudio de esta categoría, en una población mexicana.

Palabras claves: Capacidad Sobresaliente, Compromiso con la Tarea, Creatividad, Nominación del Maestro.

Introducción

En años recientes se observa que el estudio de los sujetos sobresalientes ha despertado un interés marcado. El interés por esta categoría se da especialmente en los Estados Unidos en 1957 como consecuencia de que los rusos fueron los primeros en poner un satélite en el espacio percibiendo, este acontecimiento, como demostrativo de la supremacía Rusa. Tal situación, provocó que los educadores, los políticos y la opinión pública se ocuparan del desarrollo del talento, especialmente, en el área de la ciencia y la tecnología.

Wang (1995) señala que, tras el lanzamiento del Sputnik, se ofrecieron beneficios especiales a todos aquellos que sobresalieran en su capacidad para ayudar a la sociedad; por lo que, se consideró que los individuos sobresalientes requerían una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. Propuesta que ha estado presente en las demandas de investigadores, docentes y legisladores, no obstante, las dificultades en su explicación se hicieron manifiestas de tal forma que, aún en nuestros días, estos alumnos tienen una situación de indefinición que no ha favorecido del todo una respuesta educativa precisa y adaptada.

La intervención educativa adecuada, en cualquiera de las categorías de educación especial, debe ser considerada dentro del ámbito escolar ya que, de otra forma, pueden presentarse en el niño problemas y desajustes que deriven de sus propias necesidades educativas especiales. En el caso del sobresaliente, como menciona Little (2001), la educación debe desarrollarse y dirigirse a las necesidades de los más diversos grupos de estudiantes, utilizando nuevas tecnologías y recursos. Este campo de estudio debe ser lo suficientemente flexible, para acomodarse a las necesidades de lo estudiantes con diferentes tipos alternativos de escuelas y en variados ambientes culturales. Desde esta perspectiva, los programas para sobresalientes deben dirigirse hacia el establecimiento de un curriculum de calidad, que sea evaluado y monitoreado a través de los años. Ford (2000) señala que, la colaboración con expertos en educación especial y el sistema escolar es necesaria para el apoyo de estudiantes de todos los niveles de habilidad. Se debe concebir a

la escuela como un lugar donde todos los niños estén siempre cambiando, sean estimulados y apoyados para que sigan creciendo y aprendiendo.

A lo largo de la historia se ha podido ver que, las concepciones que presentan los diferentes autores respecto a la capacidad sobresaliente van, desde una propuesta rígida y limitada al definirla por el C.I., hasta una más flexible e interactiva, en la que la concepción del sobresaliente se extiende más allá de las áreas de desempeño académico involucrando, además, aspectos culturales y de contexto.

Betancourt y Valadéz (1996) reportan que, en este intento por adoptar una postura más flexible en México, en 1982 la Dirección General de Educación Especial, a cargo de la Dra. Margarita Gómez Palacios, promovió las primeras investigaciones para caracterizar a la población escolar sobresaliente en el Distrito Federal seleccionando los modelos de Renzulli y Taylor. El primero de ellos consiste en brindar al sobresaliente una serie de actividades de enriquecimiento que sirvan de guía para elaborar sus programas y que los involucre en la toma de conciencia de su propio aprendizaje y, el segundo en promover, desarrollar los talentos y observar si el niño sobresale en por lo menos un área. A partir de 1985 este programa se extiende a diferentes estados de la República tales como Chihuahua, Jalisco, Tlaxcala, entre otros; se trabaja con una metodología diagnóstica de potenciales excepcionales a partir de la aproximación teórica de Vigotsky, donde se le presentan al niño tareas a resolver de acuerdo al grado, asignatura y los objetivos del grado, y se les ofrece diferentes niveles de ayuda. De acuerdo a los resultados se construye un perfil cualitativo de los niveles potenciales del desarrollo con que cuenta el alumno, sin apartarlo del aula regular para el trabajo de identificación y de intervención, de manera que, su presencia favorezca las potencialidades del resto de sus compañeros.

Algunos de los trabajos que se han realizado en México en torno al estudio del sobresaliente se han orientado hacia al estudio de la creatividad (Zacatelco, 1991; 1994); la relación entre creatividad y autoconcepto (García, Zacatelco y Acle, 1998); identificación del sobresaliente a partir de la nominación de sus compañeros (Fernández, 2000), o al considerar el punto de vista de los maestros especialistas y de los padres de

familia (Covarrubias, 2001; Zavala, 2004) los cuales han propiciado el interés por seguir trabajando en el estudio de esta categoría considerando otro de los factores que la caracterizan, como lo es el compromiso con la tarea.

Existe la necesidad de establecer una distinción entre los indicadores tradicionales para identificar capacidad sobresaliente, como los de eficiencia académica y la productividad y otros indicadores como el compromiso con la tarea y la creatividad, pues se ha encontrado que, estos últimos son factores que han contribuido de manera importante en su identificación (Mackinnon, 1965; Renzulli, Reis y Smith, 1981; Zacatelco, 1991; 1995).

A partir de las consideraciones antes señaladas, la presente investigación se planteó como objetivo, *proponer un Modelo para identificar potencial Sobresaliente en alumnos de escuelas primarias, en el que se conjunten tanto variables internas: --el compromiso con la tarea, la creatividad y el razonamiento-- , como una variable externa: --la nominación del maestro--*, a partir de la identificación e interacción de los diferentes factores que integran la capacidad sobresaliente, tales como: el interés, la persistencia, el esfuerzo, la originalidad, la elaboración, el razonamiento y la opinión del maestro. Para lograr dicho objetivo se aplicaron los siguientes instrumentos: la escala Compromiso con la Tarea, la prueba Farrens de Creatividad, --ambas especialmente diseñadas-- la escala de Razonamiento de la prueba SAGES y el cuestionario de nominación del maestro, en una población de alumnos de 4° y 6° de primaria, pertenecientes a una escuela oficial del Distrito Federal.

Para dar atención al objetivo propuesto, el presente trabajo se conformó por cinco capítulos:

1. *Fundamentos Teóricos.* - presenta un panorama general de la literatura existente en relación a la educación especial y la capacidad sobresaliente, además de considerar aspectos como la conceptualización, identificación, evaluación y prevalencia del sobresaliente, lo que permite un conocimiento general sobre la categoría de estudio.

2. *Componentes de la Capacidad Sobresaliente.*- da cuenta de los diferentes aspectos tanto intrínsecos como extrínsecos, tales como: el compromiso con la tarea, la creatividad, el razonamiento y la nominación del maestro, presentes en el modelo de identificación del sobresaliente.
3. *Investigaciones dirigidas al estudio del Sobresaliente.*- presenta investigaciones realizadas por diversos autores que dan testimonio de los hallazgos logrados en torno a esta categoría. Y, a partir de lo cual, se deriva el planteamiento del problema y los objetivos propuestos en la presente investigación.
4. *Método.*- describe en detalle la manera en que se efectuó el estudio: contexto, escenario, participantes, herramientas, procedimiento y resultados tanto de la Fase I, correspondiente al estudio piloto, como de la Fase II, del estudio de investigación.
5. *Discusión y Conclusiones .*- resume los principales hallazgos encontrados a partir de cada uno de los instrumentos utilizados y, su relación con algunas variables como edad, sexo, grado escolar y número de hermanos.

Fundamentos Teóricos

La Educación Especial y el Estudio del Sobresaliente

El campo de la educación especial surge ante la presencia de las diferencias individuales que se manifiestan desde la niñez en el momento en el que el niño debe aprender todo aquello que la sociedad señala que debe ser aprendido en las escuelas. Para propósitos de la educación especial, una diferencia estará constituida por una marcada discrepancia en la ejecución de cualquier tipo de tarea en relación con la ejecución de la mayoría. La educación especial tiene así que ver, con aquellos individuos que son considerados como la “*excepción a la regla*”, excepción que puede manifestarse en una ejecución ya sea inferior o superior en relación con el promedio (Hallahan & Kauffman, 1991; Kirk y Gallagher, 1989; Myers y Hamill, 1983; Taylor y Sternberg 1989).

De acuerdo con Sánchez (1994), la educación especial es el conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas y sociales tendientes a optimizar las posibilidades de sujetos excepcionales, ya sean sujetos con deficiencias, o superdotados. En este sentido observamos que, en la Ley General de Educación (1993), se define y establece la atención educativa a la diversidad de la población mexicana, explicitando la no exclusión de poblaciones o individuos: “*individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes*” (artículo 41, p.69).

De tal forma se puede considerar que, las aportaciones de la psicología al estudio del sobresaliente se dirigen, primeramente, a la inclusión del sobresaliente en la categoría de niños excepcionales y al reconocimiento de que estos niños tienen necesidades especiales, por lo que requieren de un curriculum diferenciado para seguir creciendo (Ford y Jenkins, 1984). Además, cabe señalar, que el psicólogo educativo orienta su trabajo a todos aquellos terrenos, campos, sectores o lugares de trabajo donde tenga lugar un proceso educativo, independientemente de las fases de edad evolutiva, características del desarrollo, escolares, sociales o culturales de los educandos, de los fines y contenidos de la educación y de los sistemas educativos o escenarios contemplados, para lo cual, diseña modelos y

programas de intervención para la descripción y análisis del fenómeno y la solución de problemas educativos, cubriendo aspectos de diagnóstico, tratamiento y evaluación (Castañeda, 1989).

Antecedentes Históricos

El interés por las personas sobresalientes se registra desde tiempos muy remotos y, cabe enfatizar, que su concepción surge por las necesidades y demandas de cada época. Si nos situamos en la antigua Esparta (481 y 480 a.C.) encontramos que, las habilidades militares eran valoradas y los niños a la edad de siete años recibían entrenamiento en artes de combate y guerra, así, el sobresaliente era definido en términos de habilidades de pelea y liderazgo; el estado administraba una severa educación en la que la selección de los niños para ser candidatos militares tenía lugar desde el nacimiento y, como se sabe, los bebés con defectos físicos eran arrojados al acantilado (Meyer, 1965 en Davis y Rimm, 1989). La fuerza militar en Esparta fue decisiva para afrontar con éxito las guerras médicas.

En Atenas, del siglo VII al V a.C., los griegos enviaban a los niños – no a las niñas -- a escuelas especiales para que se les enseñara lectura, escritura, aritmética, historia, literatura, artes y habilidades físicas. La educación estaba restringida a un estrato social elevado (Warmington, 1961 en Davis y Rimm, 1989) por lo que, Atenas estaba dominada por los clanes o *gene* que agrupaban a las familias poderosas. El elemento primordial de la cultura griega fue el culto a los dioses, lo que generó una de las más significativas construcciones helénicas, como el templo de Apolo en Delfos. En esta cultura sobresalían los científicos, quienes se dedicaban a estudiar cuestiones distintas y podían ser al mismo tiempo matemáticos y médicos, o geógrafos y biólogos; a estos sabios se les llamaban filósofos, dedicándose al conocimiento y al placer que encontraban en aprender cosas nuevas. Así lograron sobresalir en la literatura, pintura, escultura y arquitectura.

La educación en Roma enfatizaba la arquitectura, ingeniería, leyes y administración, con una actitud más liberal; niños y niñas asistían a un primer nivel escolar (elemental) y aún a un segundo nivel pero, una educación más elevada, dirigida especialmente a una educación militar, no era permitida a las niñas. La ciudad de Roma llegó a su máximo

esplendor en el siglo I d.C., lograron grandes conquistas militares que transformaron su vida y organización, eran dueños de enormes riquezas, se construyeron templos, edificios y monumentos de gran belleza, las construcciones más impresionantes fueron los estadios, llamados circos, donde se celebraban espectáculos sangrientos y crueles. La escultura y la pintura de los romanos se inspiran en los modelos de los griegos pero, se distinguen por una mayor atención a los detalles y por el realismo en la reproducción del rostro y expresión de sus modelos.

En el periodo del Renacimiento, en Europa (1300- 1700), se produjo un remarcado interés por las artes, la arquitectura, la música y la literatura; un gobierno fuerte y rico recompensaba la creatividad del sobresaliente con bienestar y honor. El afán de conocimiento y el espíritu científico del hombre renacentista provocaron una verdadera revolución. El espíritu renacentista alcanzó su máxima expresión en las artes plásticas, se trataba de un arte basado en la observación del mundo y en una serie de principios matemáticos. Los artistas más notables del renacimiento mostraban un asombroso talento y curiosidad por las cosas más diversas; se dedicaban a más de una sola forma del arte: eran pintores escultores y grabadores, otros eran, además, ingenieros que dirigían la construcción de grandes iglesias y palacios, su curiosidad e inteligencia abarcó todos los campos; estudiaron a los animales, a las plantas, hicieron avanzar las matemáticas e inventaron los primeros instrumentos de observación como el telescopio. Las obras de grandes artistas como Miguel Angel, da Vinci, Boccaccio, Bernini y Dante son testimonio de este brillante periodo de la cultura europea.

Durante el periodo de la Revolución Industrial en Europa (1650-1750) todavía perduraban formas de pensar y de vivir que venían del pasado, pero, al mismo tiempo, nacían los hombres que con sus ideas y talentos transformarían al mundo. Esta época estuvo marcada por los grandes avances científicos que son la base actual de las ciencias fundamentales como las matemáticas y la física. La arquitectura, la escultura y la pintura tuvieron un notable desarrollo, de igual forma la música tuvo logros en el perfeccionamiento de antiguos instrumentos -como el piano- y en la invención de nuevos -como el clarinete y clavicorno-. Se lograron grandes avances en la educación de los niños ya que, anteriormente, los hijos de familias acomodadas recibían educación en su propia

casa, atendidos por maestros particulares pero, los demás tenían pocas oportunidades de aprender, la situación cambia en esta época cuando se van creando numerosas escuelas.

A mediados del siglo XVIII se realizaron los inventos y descubrimientos que son la base actual de ciencias fundamentales como la física y las matemáticas. Isaac Newton fue un matemático notable que encontró la explicación de la gravitación, permitiéndonos entender porqué los planetas permanecen en el sistema solar y siguen trayectorias regulares no dispersas en el espacio. Los avances de la ciencia fueron apoyados por el invento de numerosos aparatos que hicieron posible observar y medir con precisión los fenómenos como: el perfeccionamiento del telescopio y la construcción de termómetros; se inventó el microscopio y la máquina de vapor. La aplicación práctica de los grandes descubrimientos científicos se aceleró, notablemente, en los siglos XIX y XX se produjo un nuevo enfoque de las ciencias con la teoría de Darwin sobre el origen de las especies preconizando su teoría de la evolución; Pasteur desarrolló las primeras vacunas; se dio gran importancia a los proyectos de exploración espacial desencadenando una acelerada carrera de armamento protagonizada principalmente por los Estados Unidos y la Unión Soviética. Como se puede ver, en este periodo, la atención se centra principalmente en los avances científicos y tecnológicos que, si bien, permitieron un gran desarrollo de la humanidad no se señala el interés en los aspectos educativos que seguramente influyeron en esta etapa de descubrimientos y desarrollo.

Un evento histórico significativo, que influye en el interés por el sobresaliente, se da en 1957 con el lanzamiento del satélite ruso, el Sputnik. De repente, el estudio sobre el niño sobresaliente llega a ser muy popular y, en muchos reportes, se compara la calidad y cantidad de la educación Americana contra la Rusa. Tannenbaum (1979) se refirió a este evento como una “total movilización del talento”, los cursos académicos fueron dirigidos a estudiantes brillantes, las escuelas públicas y privadas se esforzaron por identificar a los estudiantes sobresalientes. Desafortunadamente, este intenso interés en la educación del sobresaliente desapareció durante un periodo de cinco años y se volvió a retomar a mediados de los 70's, que es cuando el gobierno de los Estados Unidos legaliza la atención al sobresaliente y muchas escuelas inician nuevos programas y servicios escolares para

ellos, algunos de estos programas han sido víctimas del presupuesto financiero y han tendido a desaparecer.

En México el interés se da a partir de la década de los 80's como parte de un plan sexenal gubernamental dentro del Programa Educativo Nacional. Surge el programa denominado C.A.S. (Capacidad y Aptitud Sobresaliente), el cual ha trabajado en la identificación y estimulación de la capacidad sobresaliente de forma aislada, sin que se conozcan ampliamente, a través de los reportes gubernamentales, los resultados de él. Es, a partir de 1980 cuando, la Dirección General de Educación Especial emite un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial, donde se señala el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación y se reconoce, entre los diferentes grupos de atención, a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes: C.A.S.(D.G.E.E./SEP, 1994).

No obstante, en la última década llama la atención los datos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública en los que se observa que, mientras que en 1997 se atendieron y diagnosticaron a 9 396 menores Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), en el año 2000 sólo lo fueron 5 901 (Sánchez, Acle, de Agüero, Jacobo y Rivera, 2003). Surgen, pues, muchas interrogantes pero, la principal, sería si se dejaron de atender a estos niños y, además, cómo fueron diagnosticados. Por otro lado, en esta misma década se reportan sólo seis investigaciones orientadas al estudio del sobresaliente y, de ellas, sólo tres se dirigieron a elaborar instrumentos para detectar a estos menores mientras que, la otras, utilizaron la entrevista no estructurada y el registro observacional en la obtención de la información.

A lo largo de la historia podemos ver grandes avances científicos que revolucionaron al mundo, las grandes construcciones que a lo largo de cada época han hecho historia dejando una huella del talento de los artistas en diferentes áreas tales como la literatura, la música, la pintura y la escultura y que, todo ello, se veía como natural, sin buscar una explicación de cómo lograr mantener ese talento en cada uno de los sujetos, ya que sus logros se vieron marcados por el momento sociohistórico y económico en el que se desarrollaron; es decir, en muchos de los casos respondieron a una necesidad que marcaba la sociedad de la época, no obstante, es hasta la década de los 50's cuando el interés por

estos individuos se hace patente y se manifiesta una preocupación real por su identificación y educación, de tal manera que se constituye como una categoría específica dentro del campo de la Educación Especial.

El concepto de Sobresaliente

Renzulli, Reis y Smith (1981) consideran que la terminología utilizada para referirse al sobresaliente ha sido muy confusa; de hecho, una gran variedad de términos se han utilizado para describir a individuos quienes son superiores de alguna manera: talentosos, creativos, genios y precoces son algunos de los términos más utilizados. Así, *la precocidad* se refiere a un notable desarrollo temprano, muchos de los niños sobresalientes muestran precocidad en áreas particulares de desarrollo tales como: lenguaje, música, o matemáticas y, el nivel de desarrollo intelectual del niño precoz excede el nivel de los niños que no lo son. El término **genio** algunas veces ha sido utilizado para indicar una aptitud particular o capacidad en cualquier área, con más frecuencia ha sido utilizado para indicar un poder intelectual extremadamente raro (un C.I. extremadamente alto o creatividad). La **creatividad** se refiere a la habilidad de expresar ideas novedosas y poco usuales para darle sentido a algo, aclarar relaciones nuevas e importantes y cuestionarse algo que parece inconcebible o inesperado pero que, es una pregunta crucial. El **talento** se ha usado para indicar una habilidad, una aptitud o un logro especial. El término **sobresaliente** se refiere a la combinación de una superioridad cognoscitiva, intelectual, aunque no necesariamente genio, de la creatividad y de una alta motivación, que separa al niño de la mayoría de sus compañeros, lo que hace posible que contribuya de manera particular en la sociedad.

De acuerdo con Casillas (1996), el término sobresaliente es el que ofrece mayores posibilidades para que un número elevado de personas puedan ser identificadas y desarrollar sus potencialidades en los diversos campos del desempeño humano, pues, puede ser considerado como un desempeño destacado en cualquier área del quehacer humano que interese a un sujeto en un tiempo determinado. Así, el desempeño sobresaliente se caracteriza por un alto nivel de creatividad, capacidad elevada y altos indicadores emotivos (interés), de tal forma que se comparte lo señalado por Treffinger (1996), en cuanto a que el

término sobresaliente denota un continuo de evolución que puede surgir en personas, tiempos y actividades diferentes. Como se puede observar en las definiciones de los vocablos anteriores, se pone énfasis especial a las habilidades específicas en las que el sujeto sobresale para desempeñar su talento.

Para una mejor comprensión en torno al dilema respecto al término de sobresaliente se hace una reseña de cómo ha ido cambiando la forma de conceptuarlo, la cual ha ido variando, desde una interpretación en la que se considera la base biológica como aspecto determinante único, hasta las aproximaciones teóricas más recientes en las que se concede un valor importante a la influencia de aspectos de tipo cultural. Los cambios más relevantes han corrido paralelos a los paradigmas que han prevalecido, fundamentalmente, en el campo del estudio y desarrollo de la inteligencia, dichos cambios pueden ser explicados a partir de dos consideraciones: del sentido innato de la inteligencia y de la importancia del medio ambiente.

La relación entre inteligencia y capacidad sobresaliente abre un primer campo de análisis para comprender la dificultad por tratar de llegar a un concepto de sobresaliente amplio y universalmente aceptado. A lo largo de los años el debate sobre inteligencia ha girado en torno a si la misma es hereditaria, adquirida, ambiental o una combinación de estos y otros factores, así mismo, han surgido distintos enfoques que intentan explicarla.

Un primer enfoque es el que presenta Galton (1869) dando el primer paso teórico para la definición del concepto de inteligencia, ya que en esta época hablar de inteligencia implicaba incursionar en un terreno en el que el ambiente y la herencia tenían que enfrentarse. Galton consideraba que la herencia era determinante en el nivel intelectual de un grupo humano, siendo posible conseguir que el individuo llegue al máximo de sus posibilidades a través de la transmisión de los genes dentro de cada clase.

Binet (1916) en sus investigaciones sobre inteligencia afirmaba que, ésta era un rasgo estable en el individuo y que se debía en gran parte a la herencia, sus estudios se dirigieron a la creación de un instrumento para identificar niños que no eran beneficiados por las clases regulares y que pudieran ser colocados en clases especiales para recibir entrenamiento especial. El método de Binet para medir la inteligencia fue muy alentador en

su momento, sobre todo, al usar su prueba para identificar a niños que se encontraban por abajo del promedio, a niños “normales” y a los que se encontraban arriba del promedio. Una de sus principales contribuciones fue la noción de *nivel mental* (Davis y Rimm, 1989). La influencia de Binet en México se vio reflejada por el trabajo del Dr. Santamarina en 1924, quien inicia la clasificación de alumnos en algunas escuelas primarias, mediante el estudio y adaptación de la escala de inteligencia de Binet, que en 1925 quedó adaptada a niños mexicanos (Uribe, 1977).

Spearman 1904,1927 (cit. en Anastasi y Urbina, 1997) presenta la teoría bifactorial sobre la organización de los rasgos basada en un análisis estadístico de las puntuaciones de una prueba. En sus primeros planteamientos sostenía que todas las habilidades intelectuales comparten un único factor común, llamado *factor general* o “g”, además postulaba la existencia de numerosos *factores específicos* o “s”, cada uno de los cuales se dirigía a una actividad. Aunque la teoría propone dos tipos de factores (general y específicos), sólo g da cuenta de la correlación. Cuando se comparan actividades similares, parte de la correlación entre ellas puede estar por encima de lo atribuible al factor g, lo que implica que, además de los factores general y específicos, debe existir otra clase intermedia que no es tan universal como g ni tan específica como s. Dicho factor, común a un grupo de actividades pero no a todas, se designó como *factor de grupo*.

Thurstone 1938 (cit. en Anastasi y Urbina, 1997) fue uno de los principales exponentes de la teoría de factores múltiples, postuló una docena de factores de grupo que denominó “*habilidades mentales primarias*” entre las cuales se encuentran las siguientes: comprensión verbal, fluidez verbal, números, espacio, memoria asociativa, velocidad perceptual, e inducción o razonamiento general.

Siguiendo con esta línea de simplificar la imagen de las relaciones entre los rasgos, organizándolos en un esquema sistemático, Guilford en 1950 (cit. en Anastasi y Urbina, 1997) propone un esquema similar a una caja, al que denominó modelo de la estructura del intelecto (E I) y clasifica los rasgos intelectuales en tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos. El modelo contiene 180 celdillas y en cada factor se espera al menos un factor o habilidad, aunque algunas pueden contener más de uno y cada factor se describe en términos de las tres dimensiones. Como un efecto indirecto de la propuesta de

su modelo, Guilford hace una diferenciación entre el pensamiento convergente y divergente, específicamente éste último se adopta en el análisis de la creatividad.

Gardner (1998) expone un nuevo enfoque denominado: Teoría de la Inteligencias Múltiples en el que señala que no existe una inteligencia global totalizadora, como planteó Spearman, sino que, existen múltiples inteligencias. Define a la inteligencia como una capacidad o conjunto de capacidades que permiten que un individuo resuelva problemas o forme productos que son de importancia en su entorno cultural particular. Como un potencial biológico capaz de ser desarrollado en mayor o en menor medida como consecuencia de factores ambientales. Su teoría se basa en tres principios: 1) la inteligencia no es una sola unidad, sino un conjunto de inteligencias múltiples; 2) cada inteligencia es independiente una de las otras; y, 3) las inteligencias interactúan entre sí.

Plantea un espectro de siete inteligencias: inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal, e inteligencia intrapersonal. Recientemente, el mismo Gardner (2001) propone una octava inteligencia la cual denomina naturalista y, que debe sumarse a las siete inteligencias originales. Considera que, una capacidad es una competencia demostrable en algún ámbito, que se manifiesta en la interacción del individuo con su entorno. Afirma que, la evaluación es un rasgo fundamental del sistema educativo y, que con frecuencia se parte de pruebas estandarizadas de lápiz y papel y respuestas cortas que sólo muestran una pequeña proporción de habilidades intelectuales, cuando los medios de evaluación deberían de investigar las capacidades de los individuos para resolver problemas o elaborar productos, a través de toda una serie de materiales.

Desde los trabajos pioneros realizados por Binet (1916) y Spearman (1927) hasta la actualidad, los avances en el estudio de la inteligencia han sido constantes y también polémicos, las divergencias en torno a los diferentes enfoques se puede decir que se dan a partir de que la inteligencia es un fenómeno complejo que admite una gran cantidad de aproximaciones; no obstante, los avances en su estudio no se han dado solos, pues como mencionan Marañón y Pueyo (2000), en el contexto de su entendimiento encontramos los estudios genéticos de la inteligencia y de su funcionamiento en el desarrollo humano,

considerando también el papel de las variables medioambientales en el desarrollo de esta capacidad y, en el uso y efectividad de su medición.

De hecho, se han presentado importantes problemas con respecto a la formulación de una teoría de inteligencia, en términos de, si ésta debe ser considerada como una sola o múltiple habilidad. Marañón y Pueyó (op. cit.) propone que se debería hablar de una inteligencia social, también llamada práctica, que está presente en la vida diaria y que puede ser usada igualmente para resolver un problema laboral, financiero o hasta doméstico, sin dejar de lado la existencia de otro tipo de inteligencia, la cual identificamos por medio de una prueba de C.I., que es una combinación de un conocimiento abstracto y de habilidades cognitivas; y el conocimiento adquirido en los primeros años de la vida y en la educación temprana, la cual es referida como inteligencia “académica”. Esto nos permite comprender la complejidad de la inteligencia y explicar por qué las medidas basadas en el C.I. no reflejan la realidad de cada día.

Con base en lo anterior, se puede advertir que el estudio de la inteligencia no es unidimensional, que son múltiples los factores que la integran y por tanto múltiples las formas en que podemos abordar su estudio para una mejor comprensión de la misma. Al interesarnos en el estudio del sobresaliente encontramos cierto paralelismo entre las propuestas en la explicación de la inteligencia y de la capacidad sobresaliente.

Los estudios realizados por Terman en 1925, respecto al C.I., dieron un paso definitivo en la investigación del sobresaliente, constituyendo uno de los proyectos más importantes en este rubro (Davis y Rimmn 1989). Así, el mismo Terman (1947) en un estudio desarrollado después de la segunda Guerra Mundial, define a los individuos sobresalientes a partir de este mismo criterio:

“como aquellos que presentan de acuerdo con sus pruebas de inteligencia, un coeficiente intelectual arriba de 140” (p. 43).

Aún cuando señala que es importante también tomar en consideración el desarrollo y los aspectos sociales y educativos, en su definición pone mayor énfasis en el puntaje de C.I.

obtenido en la prueba, de manera que el término sobresaliente llegó a ser asociado con un C.I. elevado (Renzulli, 1979).

Al respecto Morris y Blatt (1989) señalaron que, las pruebas de inteligencia fueron criticadas alegando que presentaban un sesgo que perjudicaba a las minorías y a los individuos provenientes de “hogares con desventaja” social, de manera que al no ser aceptado el criterio de C.I. como único y determinante, se empieza a mostrar un cambio, en la definición del sobresaliente, otro factor en contra enfatiza que la inteligencia es una medida demasiado compleja como para ser definida por un sólo número. A pesar de las críticas que ha recibido esta concepción numérica, es importante reconocer que ha tenido una influencia determinante, pues aún en la actualidad se sigue utilizando el criterio del C.I., como requisito indispensable para la admisión de los niños en distintos programas para sobresalientes (Callahan, 1995).

Otra de las concepciones aceptadas en el estudio del sobresaliente es la desarrollada por Witty (1940) para quien, los *sobresalientes son aquellos niños cuyo desempeño es consistente y distinguido en cualquier área*, así, amplía lo establecido para la definición de este término, y hace dos consideraciones a su postura: a) el desempeño consistente, es lo que posibilita al sujeto alcanzar la categoría de sobresaliente en función de su actuar; b) cualquier área del desempeño humano, lo cual enriquece el desarrollo individual y colectivo (Casillas, 1996).

Guilford, (1981) en su modelo denominado “estructura del intelecto” clasifica los rasgos intelectuales en tres dimensiones: 1) Operaciones, corresponde a lo que hace el individuo. Incluye la cognición, el registro y la retención en la memoria, la producción divergente, la producción convergente y la evaluación. 2) Contenidos, atañe a la naturaleza de los materiales o información sobre la que se realizan las operaciones. Incluye contenidos visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual. 3) Productos, corresponde a la forma en que el individuo procesa la información. Los productos se clasifican en unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. Resalta la operación intelectual denominada producción divergente, la cual engloba las aptitudes que juegan un papel primordial en el pensamiento creativo, elemento considerado en la identificación del sobresaliente, tiene que ver con la recuperación de la información almacenada en la

memoria, así, el gran aporte de este modelo es que pone énfasis en las diversas maneras en las que una persona puede utilizar su inteligencia y las diferentes alternativas de que dispone el pensamiento para llegar a la solución de problemas y productos creativos.

Esta propuesta de Guilford dio la pauta para producir un cambio gradual, de una definición un tanto restringida acerca del sobresaliente, a partir del C.I., hasta llegar a una propuesta más dinámica, pues apoya la idea de que la inteligencia representa una constante interacción con el medio ambiente, demostrando que el C.I. es ficticio y que en realidad revela la capacidad intelectual global del individuo.

La Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE, en Marland, 1972) propone una definición del sobresaliente como una alternativa al problema de su definición, con el propósito de dirigir la atención hacia una variedad más amplia de habilidades que deben ser consideradas al explicar la capacidad sobresaliente:

El niño genio o talentoso es aquel que es identificado a nivel preescolar, elemental o secundario como una persona que posee o presenta habilidad potencial o da evidencia de una alta ejecución en áreas tales como: la específicamente académica, la creativa, habilidad de liderazgo, en tareas manuales y en artes visuales, y quien por esta razón requiere de servicios o actividades que comúnmente no se dan en el programa escolar regular, a fin de contribuir para sí mismos y la sociedad. (p. 10)

Esta definición ha sido útil para el propósito de poner atención hacia una variedad más amplia de habilidades que deben ser incluidas en la definición de la capacidad sobresaliente, pues, apoya la idea de que la sobredotación es un concepto multidimensional que está presente en diversas áreas de la actividad humana y, que en esta categoría pueden incluirse individuos que tienen talento potencial y no sólo aquellos que ya han demostrado esa superioridad, además de que señala que estos individuos requieren de una educación especial, adecuada a sus necesidades.

Aún cuando esta definición trajo grandes aportes, al mismo tiempo se le puede hacer algunas críticas tales como; la carencia de un acuerdo sobre el significado de muchos de los términos incorporados a la definición, por ejemplo el de liderazgo, el de habilidad potencial, cuestionando la posibilidad de su identificación y la utilización del rubro genio

que se encuentra en desuso, además de *no haber incluido factores no intelectuales como la motivación.*

Treffinger (1996) considera que, la capacidad sobresaliente puede ser definida como *un potencial para realizar creativamente, sobre un período de tiempo sostenido, en un área de interés, la solución a una problemática real.* Sus planteamientos parten de un análisis crítico de la situación que prevalece en el campo del sobresaliente y apunta hacia el estar alerta a los signos de un nuevo paradigma, su visión es dinámica, manifiesta que es importante considerar que las personas crecen y cambian de acuerdo con sus posibilidades y experiencias. Señala que no se trata de un fenómeno constante que se presenta siempre en la misma persona, en todas las actividades realizadas y todo el tiempo, sino en una serie de condiciones socioculturales, situaciones de aprendizaje y características del sujeto que al coincidir posibilitan el desempeño del individuo que puede ser valorado, en su contexto grupal, como sobresaliente.

De acuerdo con este autor, el desempeño sobresaliente no aparece en el aula como una manifestación constante, está influenciado por: 1) el interés del sujeto --consigo mismo y con la tarea--; 2) el tipo de actividad realizada en el grupo; 3) la metodología de abordaje empleada por el maestro, de tal manera que, el desempeño sobresaliente adquiere dimensiones diferentes a las que siempre se habrían considerado, es algo a lo que se puede acceder mediante un trabajo sistematizado, tiene momentos de preparación y presentación, siendo fundamental trabajar sobre los momentos de preparación del desempeño sobresaliente, ya que es ahí donde podemos enriquecer en todos los sujetos este proceso.

En un esfuerzo por comprender más ampliamente al sobresaliente, Taylor (1996) presenta un modelo el cual nombra "Modelo de Talentos Múltiples" y afirma que todas las personas, en especial los niños en edad escolar, tienen más talentos de los que manifiestan y mucho de ese talento se desperdicia, sin embargo, cuando se reconoce y desarrolla se obtienen beneficios: se sobresale en por lo menos un área. En este sentido, señala que aunque el sobresaliente llegue a ser muy diestro académicamente, va a necesitar ayuda para desarrollar sus habilidades prácticas, siendo necesario para esto, su estimulación, por lo que presenta una visión multidimensional y no sólo académica respecto al sobresaliente. Taylor en su modelo identifica seis diferentes talentos: el académico, el creativo, el planificador, el

comunicativo, el previsor y el de toma de decisiones, que pueden ser desarrollados en mayor o en menor grado en cada niño, dependiendo de sus características de potenciales, presentando así el perfil que un mismo sujeto puede desarrollar en los diferentes niveles de habilidad, en las diferentes áreas.

Una definición operacional del sobresaliente se considera parte esencial de cualquier programa especial, ya que se dirige a los sistemas de identificación y las prácticas que nos dan la dirección para seleccionar los instrumentos y técnicas que necesitan ser desarrollados. Pero, al considerar las definiciones se observa la dificultad de llegar a un consenso, dada la complejidad del fenómeno.

Dentro de las definiciones actuales del sobresaliente se encuentra la que presenta Renzulli (1979), la cual se inclina más por considerar que la capacidad sobresaliente es relativa y depende de variables temporales y culturales que cambian según la época y contexto en el que actúan. Por lo que, en su definición señala que:

“...Los individuos sobresalientes son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar tres tipos de cualidades: habilidad arriba del promedio, compromiso con la tarea y creatividad, aplicándolas a cualquier área de desempeño humano, por lo que requieren de una amplia gama de oportunidades y servicios educativos, que por lo general no se proporcionan en los programas de instrucción regular” (p. 64).

De acuerdo con Renzulli, es la interacción de estos tres grupos de cualidades la que ha demostrado los logros o desempeños creativos y productivos, es decir, es esta interrelación entre los elementos la que determina la existencia de la capacidad sobresaliente. De estos elementos, con los que se pretende caracterizar dicha capacidad, cabe resaltar la del compromiso con la tarea; la cual constituye, fundamentalmente, el elemento motivacional que incorpora Renzulli a su modelo teórico; es el que causa el movimiento para la manifestación del desempeño sobresaliente, pues, toca muy de cerca los intereses de éste (Castro, Oyanadel, Páez y Quintanilla, 2000).

Las diferentes definiciones que se han presentado a lo largo de varias décadas han permitido avances importantes en el estudio del sobresaliente, ya que se parte de una

definición rígida de un C.I. o un criterio puramente académico, lo cual limita la elegibilidad del sobresaliente excluyendo otras áreas como la música, el arte, el liderazgo y la escritura creativa, que como se ha visto, representan aspectos importantes en la manifestación del sobresaliente. A lo largo de los años vemos que esta noción va cambiando y encontramos definiciones más amplias, que si bien permitieron ampliar el concepto de sobresaliente también han complicado su estudio, pues al introducir aspectos subjetivos en su definición nos encontramos ante el problema de su identificación, ya que entra en juego el juicio del investigador para determinar los niveles a partir de los cuales el desempeño debe ser considerado como altamente notable. Posteriormente la definición de sobresaliente se inclina por considerar los “Talentos Múltiples”, en donde se incluyen casi todas las áreas de la actividad humana que se manifiestan en una forma socialmente útil. En este sentido, la definición de la Oficina de Educación de los Estados Unidos fue muy útil en su momento, pues incluía una variedad amplia de habilidades, sin embargo era limitada al no incluir otros factores como los motivacionales, que posteriormente algunos autores tales como Renzulli, los señalan como característica esencial de las personas que han logrado reconocimientos como resultado de sus contribuciones creativo productivas.

Identificación y Evaluación del Sobresaliente

Son diversas las controversias y dificultades que se encuentran en la definición del sobresaliente, pues como se ha visto anteriormente, está influenciada por el momento histórico de su aparición y por el enfoque teórico del autor, lo cual también ha repercutido de manera importante en su evaluación. De ahí que se torna igualmente difícil contar con un sistema de identificación adecuado y preciso del sobresaliente como se verá a continuación.

Ford y Jenkins (1984) señalan que, las aproximaciones para identificar al sobresaliente han sido tan variadas como su definición. Desde las primeras definiciones que se basaban en una ejecución, la identificación consistía de una evaluación a través de la observación de la productividad individual, pero, sí los productos no eran valorados por la sociedad, la persona no era categorizada como sobresaliente. Otra forma de identificación

tenía como base la sola ejecución, por lo que el sobresaliente no era identificado como tal hasta que hiciera una gran contribución en algún campo del desarrollo, lo cual significaba que era muy difícil identificar al sobresaliente a menos que fuera un niño precoz, como en el caso de Mozart, quien componía y ejecutaba conciertos a una edad muy temprana, por consiguiente, si se esperaba hasta que una persona manifestara grandes logros para ser identificada como sobresaliente tal vez, muchos hubieran sido identificados de manera tardía o tal vez hasta después de su muerte.

La identificación del sobresaliente en términos de habilidad intelectual dejó a muchos de los sobresalientes fuera del proceso de identificación. Por ejemplo, Albert Einstein, Charles Darwin, Thomas Alba Edison, entre otros, podrían no haber sido identificados a través de un procedimiento en el cual sólo se considerara la aplicación de una prueba de C.I., pues su elevada creatividad y pensamiento original no habría podido ser detectado a través de una prueba estandarizada de inteligencia.

En la búsqueda de una definición más amplia acerca del sobresaliente y en un esfuerzo por identificarlo a una edad más temprana a partir de conocer sus necesidades educativas y el desarrollo de sus habilidades, algunos autores como Renzulli y Barbe, (1981) y Gallagher (1974 en Ford y Jenkins, 1984) proponen que, se consideren múltiples criterios en el proceso de su identificación tales como: pruebas estandarizadas de inteligencia, pruebas estandarizadas de logro, nominación por parte de los maestros, de los compañeros, de los padres y autonominación, así como pruebas de creatividad, inventarios de intereses y pruebas de personalidad. En este sentido, señalan que es importante obtener simultáneamente una amplia variedad de datos que nos permitan realizar una selección adecuada del sobresaliente.

Por otro lado, Gallagher (1979) hace énfasis en el problema de una selección inadecuada de las herramientas para evaluar al sobresaliente, ya que existen instrumentos que en realidad no permiten evaluar el verdadero potencial de los estudiantes sobresalientes, que no miden la creatividad ni el liderazgo de acuerdo al medio ambiente donde se desenvuelve el individuo y, por tanto, tampoco identifican niños sobresalientes que pertenecen a grupos minoritarios. El mismo Gallagher recomienda ser muy cuidadosos en la selección de los instrumentos, los cuales se enfocan en la medición del individuo en

relación con su medio ambiente, no sólo para una correcta identificación del sobresaliente, sino también para vencer el problema del prejuicio cultural en el proceso de evaluación, pues, la identificación de la población de sobresalientes culturalmente diferentes, algunas veces referido como culturalmente “desventajado”, ha sido objeto de controversia durante los últimos diez años, por lo que las investigaciones se han centrado en el descubrimiento de procedimientos adecuados de identificación para este grupo, de ahí que, instrumentos tales como el Inventario Alpha Biográfico y la prueba de Pensamiento Creativo de Torrance hayan sido diseñadas considerando a los grupos “desventajados” (Ford y Jenkins, 1984).

Este esfuerzo por desarrollar instrumentos acordes con la población, es un indicador positivo de que en el campo de la educación se reconoce que estos estudiantes necesitan ayuda especial. De acuerdo con lo anterior, resulta importante señalar que se debe partir de una clara concepción del sobresaliente y sus rasgos distintivos para hacer una adecuada selección de los instrumentos, por medio de los cuales se realice su identificación y, en caso de ser necesario adecuar o diseñar los instrumentos requeridos para dicha identificación, tomando en cuenta las condiciones socioeconómicas bajo las cuales se desarrolla la población en estudio.

Prevalencia

De acuerdo con Hallahan y Kauffman (1991) en la legislación federal de los Estados Unidos, se asume que del 3 al 5% de la población escolar podría considerarse con talentos especiales y que la prevalencia del sobresaliente estará en función de la definición seleccionada. Por su parte, Renzulli (1982 en Hallahan y Kauffman, 1991) señala que la suposición de que del 3 al 5% de la población es talentosa, es muy limitada y restringe la posibilidad de identificar estudiantes con talento, por lo que sugiere que, del 15 al 25 % de todos los niños pueden tener habilidad suficiente, motivación y creatividad para manifestar conductas con talentos por algún tiempo durante toda su carrera escolar.

A partir de la revisión de la literatura especializada respecto al estudio del sobresaliente, se considera necesario resaltar la importancia de la identificación temprana

del potencial sobresaliente, con el fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de estos niños. Para lo cual, es necesario partir de su definición, la cual guiará la forma en que se lleve a cabo dicha identificación. Como se mostró en este apartado, se cuenta con una gran diversidad de definiciones respecto al sobresaliente, desde aquella que está ligada a los modelos tradicionales, concretamente al coeficiente intelectual (C.I.), hasta la que muestra una postura menos rígida, en donde se va más allá del aspecto académico y se consideran aspectos de tipo cultural y de contexto.

Si bien contar con una amplia gama permitió ampliar el concepto de sobresaliente, a la larga también ha complicado su estudio, por lo que, se considera que un procedimiento eficaz de identificación temprana es aquel que permita discriminar al sobresaliente a partir de las características que lo definen.

Para los fines de este trabajo se partió en un primer momento de la postura de Renzulli, el cual no únicamente se basa en el concepto de habilidad intelectual, pues añade otras habilidades y les da importancia a que éstas se encuentren entrelazadas. No obstante, a partir de la revisión hecha de la literatura y las tendencias actuales que consideran en la determinación de la capacidad sobresaliente aspectos externos, en el presente trabajo también se consideró incluir una variable externa, lo cual es importante porque en nuestro país desde la década de los 80's, que se empezó a abordar al sobresaliente por parte de la Secretaría de Educación Pública, se observó un gran interés por el maestro en la identificación de los alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresaliente. De tal manera que se ha retomado dicho interés y, se propone la utilización de una lista para el maestro para identificar el potencial sobresaliente.

Componentes de la Capacidad Sobresaliente

La noción de Compromiso con la Tarea y Motivación

Renzulli (1981) sugiere que para propósitos educativos, el niño sobresaliente debe ser definido en términos de: habilidad intelectual superior al promedio, elevada creatividad y compromiso con la tarea. Para este autor, el compromiso con la tarea significa la *motivación* que tiene la persona para abordar un problema determinado durante un periodo de tiempo, así, la motivación es definida en términos de un proceso de energía general que dispara las respuestas en el organismo y, el *compromiso con la tarea* representa la energía que se trae y manifiesta ante un problema específico (tarea) o un área específica de ejecución (Renzulli y Reis, 1992). El argumento que presenta para incluir este aspecto motivacional en su estudio, es que uno de los ingredientes que ha caracterizado al sobresaliente es la habilidad de involucrarse completamente en un problema o área por un largo periodo. La taxonomía propuesta por este autor para caracterizar este rasgo se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Taxonomía propuesta por Renzulli (1981) en relación al compromiso con la tarea

Habilidad	Características
Compromiso con la tarea	<ul style="list-style-type: none">* Altos niveles de interés.* Entusiasmo.* Fascinación por un problema particular, área de estudio o forma de expresión humana.* Capacidad de perseverancia.* Determinación.* Confianza en sí mismo y autovaloración positiva.* Habilidad para identificar problemas y brindar soluciones.* Creación de modelos de trabajo propios* Desarrollo del sentido estético, del gusto, calidad y excelencia del trabajo de uno mismo y del de los demás.

La noción de compromiso con la tarea es compleja, y como tal, diversos autores la han tratado de definir siguiendo diferentes vertientes. Así vemos que para Botías (1998)

este concepto tiene que ver con la tenacidad con que el sujeto permanece durante un tiempo prolongado realizando una tarea, una vez que se ha establecido una meta de trabajo, con un alto grado de dedicación y persistencia en el logro de objetivos o metas que se han marcado de manera individual. De igual forma, para Rayo (1997) el compromiso con la tarea implica la intensidad y devoción con que es llevada a cabo una actividad de interés para el individuo. Lo que es un hecho, es que en el rasgo de compromiso con la tarea, Renzulli se refiere a características *no intelectuales* presentes en las personas sobresalientes, de entre las que destaca la habilidad para implicarse totalmente en un problema y su solución.

El mismo Renzulli señala que, en estudios realizados durante cuarenta años con sobresalientes se encontró que, la única característica común a todos ellos es la existencia de un excepcional “afán de logro” y la devoción con que esas personas eminentes se dedican a sus áreas específicas de interés mucho más intensamente que la mayoría, no importa lo ocupado que pueda estar, el individuo sobresaliente siempre encuentra el tiempo suficiente para seguir aquel problema, actividad o afición de su interés.

Deci y Ryan (1985) señalan que, una gran cantidad de investigaciones han relacionado la motivación con resultados tales como curiosidad, persistencia, esfuerzo, aprendizaje y ejecución. Mientras que, García y Doméneche (1999) afirman que, la motivación es un constructo hipotético que no puede observarse directamente, pero sí puede ser observado mediante referencias, es decir, que podemos apreciar algunas propiedades de este constructo en los hechos empíricos. Por ejemplo; la direccionalidad del comportamiento, la energización de la misma conducta motivada o la coordinación de pasos hacia una meta determinada, cuyo interés reside en su potencia explicativa y predictiva de la conducta humana. En términos generales, se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general.

Lewin (1935 en Esqueda, 1989) considera que, desde la perspectiva motivacional se puede predecir que, la intención de realizar una acción o alcanzar un objetivo es equivalente a la creación de una necesidad y mientras esa necesidad permanezca insatisfecha, una fuerza motivacional permanecerá activa con el objeto de mantener la conducta hasta tanto dicho objetivo haya sido alcanzado. Así, Mankeliunas (2001) señala

que, la acepción científica del término motivación se refiere a una fuerza del organismo que le impulsa a actuar y a perseguir determinados objetivos, es decir, la motivación es un proceso que provoca determinado comportamiento o que modifica uno ya existente.

Para algunas personas existen metas lo suficientemente valiosas para que desarrollen comportamientos que les permitan sobresalir en lo que se han propuesto. Por ejemplo, ser el mejor en el área de trabajo, conquistar posiciones políticas o vencer obstáculos físicos para ser el deportista número uno de su país, pueden constituirse en las determinantes del comportamiento de ciertos individuos, y se dice que estas personas tienen una alta *necesidad de logro*. Esta necesidad de logro se manifiesta de diferentes maneras en las distintas etapas de la vida de una persona: en la competencia deportiva, académica, en las artes, etc., en el valor que se atribuye a toda persona que alcanza el éxito (Mc.Clelland, 1953 en Mankeliunas, 2001).

En contraste, Aguilar y Valencia (1995) presentan un estudio sobre el *Modelo Estructural de Morosidad*, en donde se señala que la morosidad es la tendencia a demorar o posponer la realización de las tareas o deberes de uno mismo y, por lo general, va acompañada de un sentimiento de desagrado o disgusto. Se considera que una variable que está relacionada con la morosidad es la aversión a la tarea, por lo que sería interesante contrastar cómo es que los sujetos llegan a interesarse por una tarea específica de tal forma que logran superar aquellos aspectos que se relacionan con la morosidad tales como: bajos niveles de competitividad, desconfianza generalizada de sus propias actividades, deficiencia en los procesos de planeación y control de la propia actividad, temor a alcanzar los resultados y las metas deseadas.

En este estudio se encontró que las reacciones negativas provocadas por no poder alcanzar las metas personales previstas, medidas por la escala de temor al fracaso, ocasionan: estados depresivos, intentos de derrotar y vencer a otros como medio para revalorarse a sí mismo y liberarse del sentimiento de fracaso, y demorar la realización de tareas como consecuencia de la alta vulnerabilidad a los errores y dificultades. De ahí que se observa que el temor al fracaso presenta una influencia directa sobre competitividad, depresión y morosidad. La muestra estudiada estuvo compuesta principalmente por mujeres

y la competitividad se percibió como un rasgo negativo; dado que no se contó con suficientes varones, no se puede afirmar que éste sea un rasgo exclusivo de las mujeres.

Las conclusiones a las que se pudo llegar se dirigen básicamente a resaltar que los sujetos con *alta necesidad de logro* reaccionan motivacionalmente ante la interrupción de la tarea en forma sistemática y activa, recuerdan más, las tareas interrumpidas que las terminadas, reinician en forma más consistente las tareas inconclusas. Aquellos que se fijan metas y que actúan consistentemente para lograrlas y que buscan a través de la ejecución su realización personal, utilizan las interrupciones como fuente motivacional para persistir, al contrario de aquellos que utilizan las interrupciones como excusas para no persistir, para diluir sus esfuerzos.

En este sentido, Rea (2000) considera que el sobresaliente está en constante proceso de autoorganización en el que se involucran un potencial combinado de inteligencia, creatividad y *motivación al logro* --un tipo específico de compromiso con la tarea-- para propósitos de adaptación. Plantea que la motivación para lograr una tarea, es el producto de tres factores: la expectativa personal de éxito hacia la tarea --expectancia--, importancia e interés hacia la tarea --valor--, y el percibir un estado placentero asociado a la tarea --afecto-. Así, las condiciones óptimas ocurren cuando se da una interacción balanceada entre estos tres factores para que se dé un pensamiento fluido-adaptativo y se manifieste la capacidad sobresaliente en el individuo. Este autor señala estar de acuerdo con la teoría de la intersección de los tres anillos de Renzulli, pero, propone transformar esta intersección estática, dentro de un espiral del que emerge el desarrollo del talento, lo que ayuda a entender cómo estos tres anillos del sobresaliente interactúan dinámicamente para maximizar no sólo la inteligencia sino la creatividad y la motivación al logro, -el compromiso con una tarea específica-.

Clinkenbeard (1996) plantea que la motivación puede entenderse en dos sentidos: *primero*, como una característica o rasgo relativamente estable del sobresaliente; a partir de factores motivacionales, tales como: distinguir la fuente de la motivación que puede ser intrínseca o extrínseca; los fines de la motivación que pueden estar orientados al logro o bien a evitar el fracaso; y entender la orientación motivacional, que puede acentuar el

compromiso, frente a otras necesidades personales, y *segundo*, como un logro transitorio, adquirido a través de la práctica instruccional.

En este sentido, Li (1988) señala que, la fuente motivacional del sobresaliente es primordialmente intrínseca, ya que se establece a partir de sus propias necesidades, intereses y curiosidad, esto hace que, disfruten de su aprendizaje, por el aprendizaje mismo, y no por factores externos como recompensas, presión social o castigos. Por otro lado, los fines motivacionales del sobresaliente se fincan en la necesidad de logro, pues se orientan al deseo de superarse, alcanzar metas y esforzarse por la excelencia y el éxito, conduciéndolos a establecer un compromiso serio con los proyectos que empiezan. Un modo de manifestar la orientación motivacional se relaciona con la necesidad de logro, lo que se conoce como compromiso con la tarea; que comúnmente se describe como la perseverancia, la resistencia, el trabajo duro, y práctica dedicada para realizar actividades en un campo o área específica durante un largo periodo de tiempo.

Pintrich (1998) también se interesa en el estudio de la motivación, pero desde una perspectiva más cualitativa, sugiere que no sólo es que el alumno necesite niveles cualitativamente más altos de motivación, sino que es importante pensar sobre la naturaleza de las diferentes creencias motivacionales y en cómo éstas interactúan, unas con otras para producir un comportamiento motivado, y cómo pueden ser influidas por variables contextuales. Este autor señala que la motivación es, no sólo una función de los factores contextuales, sino también de la propia construcción e interpretación del individuo sobre el contexto, de tal forma que, la motivación es una función del individuo y los individuos tienen la responsabilidad de su propia motivación y aprendizaje, por lo que, se debe ver reflejado este interjuego dinámico entre el contexto, la motivación y la cognición del individuo en el salón de clases.

Antes de continuar, es importante reflexionar acerca de qué se entenderá por *compromiso con la tarea*, este término proviene del vocablo inglés “*commitment*” que significa de acuerdo al *American Heritage Dictionary* (1998): un compromiso, una promesa; se refiere sobre todo a un compromiso de palabra, una promesa que se hace uno mismo, a diferencia del término “*engagement*”; que aún cuando también significa compromiso, éste se refiere más bien a un compromiso hecho a través de un documento

específico, a una cita, una obligación. En este proyecto se hará referencia al *compromiso con la tarea*, retomando la primera acepción antes citada, pues, tiene que ver con el alto grado de dedicación y persistencia en el logro de objetivos o metas que se han marcado de manera individual, un compromiso que el propio sujeto se propone cumplir a partir de la motivación que tiene para abordar un área específica de ejecución, y es en éste sentido, que en el presente trabajo se abordará el término compromiso con la tarea, característica que diversos autores como los antes señalados, adjudican a la capacidad sobresaliente.

La Creatividad

El interés por la creatividad, su génesis y desarrollo no es nuevo en la psicología, los estudios a esta temática se han desarrollado significativa y fundamentalmente en los últimos años, Guilford en 1950 constituyó un impulso para las investigaciones sobre la creatividad en los Estados Unidos (Mitjans, 1999). En este sentido Puccio (1991) señala que, si bien entre los años 1930 y 1940 se logró alcanzar cierta comprensión sobre los individuos creativos, no fue sino hasta el año 1950, cuando se muestra en el campo de la investigación psicológica un interés acelerado por el estudio de la creatividad, interés motivado ante la aseveración hecha por algunos investigadores como Barron, 1988; Evans y Dehaan, 1988; Rodhes, 1961, en cuanto a que la presencia del talento creador no se circunscribe a unos pocos seres privilegiados, sino que se halla diseminado en grados diversos a través de toda la población. A partir de este señalamiento se abren nuevos cuestionamientos en torno a la creatividad.

La inquietud por explicar la creatividad ha conducido a los estudiosos a abordarla desde diferentes áreas como la literatura, la música, la pintura, etc. dando lugar al surgimiento de diferentes definiciones de la misma, por lo que, no se cuenta con una definición universalmente aceptada (Hurlock, 1985). Sin embargo, se puede mencionar que en las diversas aproximaciones se encuentra la consideración de la *producción de lo nuevo* como elemento común.

Las definiciones propuestas para la delimitación del concepto de creatividad pueden agruparse en tres enfoques: Un primer enfoque en el que se define a la creatividad como un

proceso, es decir, como una serie de fases que se dirigen a un fin, hacia la producción de lo nuevo, lo diferente, a través del descubrimiento y la experimentación. (Mitjans, 1993). En un segundo enfoque Woodman y Schoenfeldt, (1990) señalan que, el interés se centra en la *persona* creativa, específicamente en las características de las personas que se relacionan estrechamente con la creatividad, como lo son: el locus de control, la valoración de las cualidades estéticas, la habilidad para resolver problemas y un firme sentido de considerarse creativo, a partir de las cuales se establece su identificación. Un tercer enfoque hace énfasis en el producto *creativo*, el hecho concluido, el objeto terminado, es decir, después de ese proceso se concluye en algo, en un resultado. Mintjans (1993) expresa que, la creatividad se aborda a partir del producto creativo, en donde se parte de “niveles de creatividad”, en función del producto creado.

Autores como Guilford (1981) y Torrance (1966) consideran a la creatividad como un proceso que integra los elementos necesarios para que ésta se manifieste. Se interesan en explicar cómo transcurre el proceso creativo, se da gran importancia al papel del pensamiento en la actividad creadora, donde tratan de explicar ese “cambio cualitativo” que posibilita la producción de lo nuevo. Desde la postura de Guilford la creatividad es considerada como una forma de operación mental, por lo que, se interesa por estudiar los aspectos específicos del intelecto que pueden condicionar a la creatividad. Desarrolló un modelo tridimensional de los procesos de pensamiento como una forma de organizar los factores intelectuales; donde una dimensión representa la categoría de operaciones, otra categoría la dimensión de contenido y una tercera la de producto. De esta manera, da al término de creatividad una acepción más amplia, lo considera como un proceso de pensamiento en el que se hace presente la imaginación, la cognición, la percepción, y la abstracción y, que se desencadena ante la presencia de un problema.

El modelo de Guilford dio la pauta para conformar una estructura que permite comprender el proceso de pensamiento desde un punto de vista amplio. Aún cuando su propuesta se queda a nivel de modelo, éste ha permitido grandes avances por parte de otros autores en el estudio de la creatividad como en el caso de Taylor, Torrance y Renzulli, quienes están de acuerdo con el enfoque presentado por Guilford.

El modelo de Taylor (1969) como se señaló, surgió del esfuerzo por comprender al sobresaliente, a partir de la integración de aspectos teóricos, educativos y de investigación en relación a la creatividad, su modelo denominado de “Talentos Múltiples”, identifica seis diferentes talentos que pueden ser desarrollados en mayor o en menor grado en cada niño, dependiendo de sus características potenciales, con el fin de aprovechar al máximo ese potencial y por tanto su creatividad. Taylor afirma que todas las personas, en especial los niños en edad escolar, tienen más talentos de los que manifiestan y, mucho de ese talento se desperdicia, sin embargo, cuando se reconoce y se desarrolla se obtienen beneficios; se *sobresale* en por lo menos en un área. En este sentido, menciona que aunque los sobresalientes lleguen a ser muy diestros académicamente, van a necesitar ayuda para desarrollar sus habilidades prácticas, siendo necesario para esto su estimulación, por lo que, presenta una visión multidimensional y no sólo académica respecto al sobresaliente.

Torrance (1966) propone un modelo instruccional para la integración de la enseñanza de habilidades de pensamiento creativo, su modelo se dirige principalmente a las cosas que se pueden hacer antes, durante y después de una lección para incrementar el pensamiento creativo. Diseñó una prueba que permite evaluar cuatro habilidades que reflejan la creatividad: (1) la fluidez, (2) la flexibilidad, (3) la originalidad y, (4) la elaboración.

Renzulli (1979) como se indicó anteriormente, se ha interesado en el estudio del sobresaliente, plantea que las medidas coeficiente intelectual pueden ser utilizadas para propósitos iniciales de identificación del sobresaliente o para establecer un mínimo nivel desempeño. Sugiere que se lleve a cabo una mayor utilización de indicadores relacionados con el pensamiento y la producción creativa, además de evitar generalizar y no considerar que con el coeficiente intelectual se puede conocer la inteligencia global de una persona. Este autor encontró a través de sus investigaciones que, aquellas personas que habían obtenido reconocimientos por sus logros, por sus realizaciones únicas y/o por sus contribuciones creativas poseían un conjunto de tres grupos de características entrelazadas: habilidad, compromiso con la tarea y creatividad, todas por arriba del promedio. Elementos que en su conjunto conforman su Modelo Triádico.

Para Renzulli (1992) el tercer grupo de elementos que caracterizan a las personas sobresalientes, consiste en tres factores --fluidez, flexibilidad y elaboración del pensamiento-- que juntos reciben el título general de creatividad, que se manifiesta a partir de la apertura a la experiencia, a la receptividad de aquello que es nuevo y diferente, a la curiosidad, a la especulación, la aventura, sensibilidad al detalle, con el deseo de actuar y reaccionar a la estimulación externa y a las propias ideas y sentimientos. Hace énfasis en que el talento no existe en el vacío, por lo que, en cualquier procedimiento de identificación se debe prestar igual atención a cada uno de los componentes que integran su modelo.

En este sentido, se está de acuerdo en lo que Vigotsky (1999) señala, respecto a que, la actividad creadora es cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo y, es precisamente ésta actividad la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente, pues, la creatividad existe dondequiera que el hombre imagine, combine, transforme y cree algo nuevo por pequeño que sea.

El Razonamiento

Ciano (2002) plantea que, el razonamiento considerado como una de las formas más sofisticadas de la vida mental, ha sido permanentemente objeto de investigación psicológica. Los procesos que el mismo implica no sólo están presentes en la actividad cognitiva del sujeto sino que constituyen un tipo específico de conocimiento que puede ser adquirido y enseñado.

Johnsen y Corn (2003) señalan que, aunque no existe una perspectiva, definición o modelo aceptado por todos, los profesionales concuerdan en que los niños con aptitudes sobresalientes varían en términos cognitivos y de experiencia, difieren en su capacidad para adquirir y retener el conocimiento, en la forma en que lo emplean, en el modo en el que lo generan y en su motivación, intereses, oportunidades y experiencias antecedentes. Estas autoras desarrollaron la prueba denominada SGES-2 para satisfacer la necesidad que existía de contar con medición técnicamente adecuada, que no estuviera sesgada y que identificara los potenciales estudiantes con aptitudes sobresalientes en dos áreas: inteligencia y aprovechamiento. Las subescalas exploran dos áreas que se describen en la definición de la

Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE): La capacidad intelectual y los campos académicos específicos. En este estudio se utilizó sólo la escala tres de Razonamiento, pues explora un área de interés dentro del modelo que se propone en la identificación del sobresaliente, como lo es un aspecto de la inteligencia o aptitud para la resolución de problemas o razonamiento analógico. Y, aunque se han diseñado un número infinito de reactivos para medir la inteligencia, las analogías han sido muy populares gracias a su fuerza para discriminar entre capacidades.

Jhonsen y Corn (op. cit.) plantean que, en el pasado Spearman (1923) empleó analogías como prototipo de desempeño inteligente y, en la actualidad los piagetianos y los teóricos del procesamiento de la información de la inteligencia utilizan estas pruebas, ya que requieren la capacidad para ver “relaciones de segundo orden”. Además de como lo han señalado Salvia e Yseldike (1998) las analogías también incorporan muchas de las conductas asociadas con la inteligencia; como la clasificación, la discriminación, la inducción, deducción y reconocimiento detallado.

La Nominación de Otros

La inclusión de juicios emitidos por profesores, padres, compañeros y por el propio alumno está presente en los modelos de identificación propuestos en algunas investigaciones, los cuales aportan información cualitativamente distinta a la ofrecida por las pruebas y escalas, pues constituyen evaluaciones que se dirigen principalmente al comportamiento típico o habitual de los niños con potencial sobresaliente (Mancusi y Ratti, 2002).

Gallagher (1979) plantea que, la nominación del maestro en la identificación del sobresaliente es muy poco efectiva. En este mismo sentido González y Gotzens (1998) advierten que, el maestro no identifica correctamente a los alumnos sobresalientes o talentosos, pese a que se le sigue considerando una fuente de identificación importante. De acuerdo a estos autores, los maestros carecen de la información necesaria para formular juicios correctos respecto de las capacidades específicas de sus alumnos , y por lo tanto,

privilegian los aprendizajes académicos sobre el resto de las áreas también consideradas importantes para el desarrollo de sus alumnos.

Por otro lado y, contrariamente a lo señalado por los autores antes citados, Jiménez (1996) plantea que, la opinión del profesor constituye uno de los medios más eficaces para la detección de los niños con alta dotación. Pese a la diferencia de opiniones, hay consenso entre los autores antes mencionados, en que la validez de los juicios del docente aumentan con un entrenamiento adecuado. Callahan (1991) menciona que la nominación del maestro como una técnica para colocar a sus estudiantes en programas para sobresalientes ha empezado a ser difundida con mayor amplitud.

En relación con el juicio de los pares, Prieto, Arocas y Castro (1999) señalan que, los alumnos tienen una percepción bastante ajustada de las capacidades de sus iguales y brindan información valiosa sobre las características de los demás. También se ha encontrado que algunos autores difieren de esta postura como González y Gotzen (1998) quienes afirman que, los alumnos no son detectores fiables de las capacidades de sus compañeros. En cuanto a la técnica de autonominación, Jiménez (1996) refiere que, ésta no es muy efectiva sino hasta los 12 años, aproximadamente, que es cuando el niño es capaz de responder de manera adecuada cómo se percibe a sí mismo y cómo lo perciben los demás.

En cuanto a la inclusión de los padres como fuente de información, Pomar (1998) en sus investigaciones reporta que, encontró diferencias en cuanto a la valoración que hacen los padres de las conductas atribuidas a las niñas de las atribuidas a los niños, siendo la afición a la lectura y la dedicación a las tareas, más valoradas en las niñas y la curiosidad y el empleo de palabras raras en los niños. Este dato nos muestra la posible influencia que puede estar ejerciendo el medio sociocultural en la forma en que los padres evalúan a sus hijos.

Investigaciones Dirigidas al Estudio del Sobresaliente

La identificación del sobresaliente se ha tratado de explicar desde diferentes ángulos y, se ha observado gran diversidad en la forma en que se aborda su estudio. Así se puede ver que unos se interesan en la identificación del sobresaliente a partir del curriculum escolar, otros a partir de la nominación de los padres, maestros y compañeros, otros más se interesan en el papel de la motivación, o en los aspectos emocionales, etc. Partiendo de esto, brevemente se revisan algunas de las investigaciones que nos dan una idea general de cómo ha sido abordada la identificación del sobresaliente desde diferentes ópticas.

Joyce y Wolking (1990) llevaron a cabo un estudio para identificar capacidad sobresaliente a través de la evaluación basada en el curriculum, --en medidas de ejecución académica tales como: lectura, escritura, matemáticas-- donde éste era utilizado como un recurso para la identificación del potencial sobresaliente, específicamente el académico. El desempeño del estudiante basado en el curriculum fue comparado con su ejecución en la pruebas estandarizada del Metropolitan Readines Test (MRT) y el Metropolitan Achievement Test (MAT). Los niños eran nominados como sobresalientes a través del consejo escolar tomando en cuenta las medidas académicas representativas del curriculum y la nominación del maestro. Posteriormente fueron comparados con los datos del MRT y el MAT, a través de una t-test, no encontrando diferencias significativas entre las pruebas, ya que ambas identificaron aquellos niños nominados por sus maestros como posibles sobresalientes. Las diferencias encontradas entre la evaluación tradicional estandarizada y la evaluación basada en el curriculum fueron similares, con una ligera ventaja sobre las pruebas estandarizadas. Los autores concluyen mostrando preferencia por el procedimiento de evaluación basada en el curriculum, pues, incluye al maestro escolar en el proceso de referencia y en la toma de decisiones.

La nominación del maestro ha representado una controversia, ya que, se presentan argumentos que señalan desde su ineficacia y poca efectividad, hasta los que señalan que la exactitud del maestro en su nominación puede mejorar si conoce las características del estudiante. En este sentido, Hunsaker, Finley y Frank (1997) realizaron un estudio para determinar si la nominación del maestro, basada en las características del estudiante --a

través de entrenamiento en rasgos, aptitudes y conductas-- era útil; en comparación con la nominación obtenida a través de un instrumento.

Los maestros fueron entrenados en el reconocimiento de diez rasgos; Aptitudes y Conductas (*Traits, Aptitudes and Behaviors: TABs*) asociados universalmente con el sobresaliente, pero que podían manifestarse independientemente en diversos contextos. Los TABs incluían aspectos tales como: motivación, memoria, imaginación/creatividad, solución de problemas, insight, comunicación, humor, cuestionamientos, interés y razonamiento). Los estudiantes eran nominados como sobresalientes con base en las evaluaciones realizadas por los maestros y, en contraste se aplicaron dos escalas: La escala para clasificar características conductuales comúnmente asociadas con las características del sobresaliente (*Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students: SRBCSS*), y la escala de Renzulli-Westberg para identificar el grado en el que el estudiante manifiesta la conducta indicada en la escala.

Los datos fueron analizados a través de correlaciones entre el registro del maestro (TABs), la escala SRBCSS y la escala Renzulli-Westberg, lo que reportó un resultado positivo entre la nominación del maestro y su posterior ejecución escolar. Los autores concluyen que la nominación del maestro, bajo ciertas condiciones específicas, puede tener validez predictiva para algunos aspectos en la ejecución del estudiante en programas para sobresalientes, siendo conveniente el uso complementario de instrumentos que permitan detectar aspectos específicos de prioridad académica que ellos no pudieron detectar.

Por otro lado, Freeman (1994) se interesó en los aspectos emocionales del sobresaliente y señaló que, desde el nacimiento, las emociones juegan un papel vital en el desarrollo personal e intelectual y, se les reconoce como parte de un proceso de adaptación individual, a través de la construcción de respuestas dadas por la experiencia. Collins y Grunnar, 1990 (cit. en Freeman, 1994) afirman que desde los siete o nueve meses de edad, todas las emociones básicas son detectadas y las expresiones de enojo o miedo continúan estables al menos durante la niñez, lo cual tiene implicaciones profundas, pues, una atmósfera emocionalmente negativa inhibe el desarrollo cognitivo, pero una positiva tiene un efecto facilitador. En este aspecto, Freeman (1994) comentó que, probablemente la mayor influencia sobre el desarrollo y demostración de un alto potencial es la autoestima, la

cual conlleva la habilidad de controlar la necesidad de reconocimiento inmediato, correlacionando positivamente con la inteligencia y una gran responsabilidad social, por lo que, el retraso de este reconocimiento parece ser vital en el desarrollo del sobresaliente, de tal forma que se considera que algunos de estos niños requieren de apoyo emocional para cumplir su potencial.

En este sentido, Freeman (1994) realizó un estudio para investigar el desarrollo emocional en niños sobresalientes en un contexto familiar y escolar. Se investigaron dos aspectos del sobresaliente: 1) las creencias que manifiestan los padres respecto a los niños sobresalientes; y, 2) las medidas objetivas del sobresaliente. Se trabajó con tres grupos de 70 niños, N= 210, --144 niños y 66 niñas--: a) el grupo de investigación (T), conformado por los niños que habían sido presentados por sus padres como sobresalientes (sólo se contó con la evidencia de los padres), no se les aplicó ninguna prueba; b) el grupo control (C-1), el cual fue seleccionado por su inteligencia superior, con un puntuación en el percentil 99 en la prueba de Matrices Progresivas de Raven; y, c) el grupo control-2 (C-2) que fue seleccionado al azar, sin considerar ningún criterio.

Se evaluaron las diferencias emocionales entre los tres grupos y, se encontró que, los padres que voluntariamente seleccionaron a sus hijos como sobresalientes, tendieron a describirlos como poco amigables y conflictivos, con problemas de tipo nervioso, tales como falta de sueño, trastornos de coordinación y asma. Sus maestros estuvieron de acuerdo con esta descripción. El grupo C-1 fue evaluado estadísticamente con respecto a su Coeficiente Intelectual, no encontrando diferencias significativas entre éste y cualquier otro problema de conducta o personalidad, ningún niño con un C.I. arriba de 140 presentó problemas de sueño, éstos estaban relacionados con problemas emocionales. Los niños que se desempeñaban adecuadamente en sus clases (C-2) y quienes tenían pocos o ningún problema emocional, estaban lejos de tener cualquier etiqueta de sobresalientes. Los autores señalan que los problemas emocionales de los niños del grupo de investigación (T), se debían a causas que afligen a cualquier niño, tales como mala relación con los padres, divorcios, frecuentes cambios de casa, etc., eventos que se reflejan en problemas del sueño, así como también a las elevadas expectativas de los padres, por lo que, sugieren que el

sobresaliente puede necesitar de gran apoyo emocional para desarrollar totalmente su potencial.

En relación con la motivación, Mönks 1986 y Van Boxtel y Mönks (1992, en Gari, Kalantzi-Azizi y Mylonas (2000) argumentan que, la capacidad sobresaliente esta directamente relacionada con aspectos motivacionales que interactúan dinámicamente en diferentes situaciones tales como; en un grupo de amigos, la escuela y la familia, pues el sobresaliente no emerge si se encuentra aislado socialmente. Clinkenbeard (1996) señala que, el grado de motivación del sobresaliente en la escuela es definido como un conjunto de oportunidades, donde la escuela ofrece al estudiante sobresaliente desarrollar su potencial que se manifestará tanto en el presente en la escuela, como en el futuro, en su desarrollo académico y profesional.

Gari, Kalantzi-Azizi y Mylonas (2000) realizaron un estudio para explorar el nivel de motivación y de adaptación de un grupo de estudiantes griegos, en relación con su identificación como sobresalientes. Se trabajó con 1765 estudiantes, --entre 9 y 10 años de edad--, de escuelas primarias públicas, inicialmente fueron evaluados con la prueba de Pensamiento Creativo de Torrance y, con la prueba de Integración Viso-motora de Beery (VMI). Los datos se agruparon en tres grupos: 1) los No-sobresalientes, pero que fueron identificados por sus maestros como sobresalientes; 2) los sobresalientes identificados por sus maestros como sobresalientes; y, 3) los sobresalientes que no fueron nominados por sus maestros. Los resultados indican que los estudiantes mostraban ser sobresalientes dependiendo de si fueron o no identificados por sus maestros. El grupo de estudiantes nominados como sobresalientes, estuvieron principalmente interesados en los cursos escolares y en la rutina escolar en general, aunque manifestaron niveles relativamente bajos de satisfacción social. El grupo de estudiantes no-nominados como sobresalientes, mostraron una baja motivación en las actividades del curriculum escolar, aunque se mostraron más satisfechos con sus relaciones sociales en la escuela. Los estudiantes no-sobresalientes, pero que fueron nominados por sus maestros, mostraron divertirse en su relación con los maestros y compañeros, lo que los hace "populares" y ser una de las razones por las que llegan a ser nominados, pues facilitan y ayudan al maestro en sus actividades que los hace parecerse como el "estudiante ideal"

En otra investigación, Peters y Boxtel (1999) estudian el *bajo rendimiento* en una situación de prueba en dos culturas diferentes. La muestra consistió de 720 niños chinos y 930 daneses entre 10 y 16 años de edad. A todos se les aplicó la prueba de *Matrices Progresivas de Raven* (SPM), para medir inteligencia, *un cuestionario de Autoconcepto (SDQ-II, Marsh's Self-description Questionnaire)* *la Escala -Me*, (diseñada para medir autoconcepto en niños y adolescentes sobresalientes), una *Escala de Locus de Control* y un *Cuestionario Escolar*, (para medir actitud hacia la escuela). Las dos grupos fueron comparados y los resultados indican que los sobresalientes con bajo rendimiento en una situación de prueba, muestran características similares a aquellos que tradicionalmente muestran un bajo rendimiento. Los participantes chinos mostraron puntuaciones más positivas en todas las pruebas, mientras que los daneses manifestaron puntuaciones positivas sólo en aquellas variables relacionadas con el auto-concepto. Lo que sugiere que, hay características de personalidad que son relevantes para el logro además de estar involucradas las diferencias culturales. En este estudio se señala que, la prueba de Matrices Progresivas de Raven cuenta con una estructura en la que los ítems están rigurosamente ordenados por dificultad y puede ser utilizada para calcular nivel de inteligencia de manera confiable.

Vlahovic-Stetic, Vidovic y Arambasic (1999) investigaron si las *variables emotivo-motivacionales*, tales como: orientación intrínseca hacia el trabajo escolar, ansiedad a las matemáticas, autoestima académica, atribución de éxito y fracaso en matemáticas e interés situacional en matemáticas, permiten diferenciar grupos de estudiantes sobresalientes en matemáticas. Para lo cual planean una concordancia entre la identificación de alumnos con la puntuación más alta en la prueba de Matrices Progresivas (por lo menos una DS arriba de la media) y el PRONAD, cuestionario para la nominación por parte de sus compañeros, como sobresalientes en el dominio intelectual.

La muestra consistió de 147 alumnos de primaria, --entre 9 y 10 años--, que fueron asignados a los siguientes grupos: a) sobresalientes con logros en matemáticas; b) sobresalientes con bajos logros en matemáticas; y, c) alumnos no sobresalientes. Los resultados muestran que los alumnos sobresalientes difieren de los no sobresalientes al alcanzar altos niveles de orientación intrínseca hacia las matemáticas, baja ansiedad hacia

las matemáticas, baja atribución de éxito a factores externos y esfuerzo, así como baja atribución de falla a factores externos y habilidades. También los sobresalientes con logro tienen baja atribución de éxito al esfuerzo más que los sobresalientes con bajos-logros y los no sobresalientes. Los resultados de este estudio apoyan la idea de los autores respecto a que las variables emocionales y motivacionales de manera conjunta pueden discriminar a grupos de sobresalientes en matemáticas de los no sobresalientes, encontrando mayor similitud entre estas variables dentro del grupo de sobresalientes.

Chan (2000) se interesó en el papel de los padres y maestros para identificar al estudiante sobresaliente, por lo que explora su identificación a través de las características de comportamiento en las que se basan sus juicios. Se trató de evaluar la correspondencia entre los datos del autorreporte de los estudiantes con los datos proporcionados por los maestros y los padres. Se trabajó con padres y maestros de 109 estudiantes sobresalientes los cuales evaluaron a los sujetos usando la versión China de *Scales for Rating the behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS). (Renzulli, Smith, White, Callahan & Hartman, 1976).

Los resultados muestran una gran relevancia para medir características de liderazgo y motivación, y menos relevancia sobre características de creatividad. También las escalas parecen no ser buenos predictores del dato de auto-reporte de los estudiantes sobre el C.I., creatividad y liderazgo. Sin embargo, los predictores de la escala China del SRBCSS mostraron ser un instrumento viable, produciendo datos no disponibles por el instrumento de auto-reporte para identificar estudiantes sobresalientes.

Asumiendo que los datos de auto-reporte sobre el C.I., creatividad y liderazgo pudieran proveer un criterio de admisión a programas de sobresalientes, los estudiantes fueron divididos en puntuaciones altas y bajas en términos de C.I. --con una puntuación por debajo de 130, 130, o arriba--, creatividad y liderazgo. La función discriminativa se encontró *no-significativa*. Si el C.I. fuera aceptado como único criterio, el rango restringido provisto por los estudiantes sobresalientes, pudiera permitir una baja asociación del criterio de predicción, o su no-correspondencia, resultando una pobre predicción del auto-reporte. Lo cual puede explicar la correlación negativa entre las puntuaciones de los maestros sobre las características de aprendizaje y el C.I.

Li y Adamson (1995) se interesaron en los patrones motivacionales y de género relacionados con sujetos sobresalientes, en el aprendizaje de las matemáticas, ciencias e inglés. Dewek (1986 en Li y Adamson 1995) señala que se han estudiado las variables motivacionales en relación con las diferencias de género en cuanto a logro académico y se ha encontrado que los patrones motivacionales entre hombres y mujeres son diferentes. De tal forma que en este estudio se investiga si verdaderamente hay diferencias de género, pues se ha encontrado que las mujeres atribuyen su éxito a factores externos tales como la suerte, y las fallas a su propia falta de habilidad. Se trabajó con 169 estudiantes intelectualmente brillantes que cursaban en 10° y 12° grado en una escuela pública (que corresponde al nivel de bachillerato). Los sujetos fueron identificados como intelectualmente sobresalientes a partir de un C.I. arriba de 130 en la prueba de WISC-R.

Una vez identificados se aplicaron los siguientes instrumentos: 1) de *Habilidad*, consiste en una pregunta: “¿Cómo tasas tu habilidad en comparación con los otros estudiantes de tu clase”? 2) *Preferencia en estilos de aprendizaje*, medida a través de la escala de preferencias de estilos de aprendizaje, que cuenta con tres subescalas: -- competitiva, cooperativa e individual--, cada una con ocho reactivos. 3) *Valor subjetivo de la tarea*, evaluación en términos de interés y gusto por la tarea (tres reactivos), utilidad de la tarea (dos reactivos) y, valor o mérito del nivel avanzado de la tarea (una escala del 1 al 5). 4) *Atributo causal*, trazar en una escala del 1 al 5 la importancia de la habilidad, esfuerzo, estrategia, dificultad de la tarea y trabajo del maestro, razones por las cuales son exitosos o no en las materias de matemáticas, ciencias e inglés. 5) *Autopercepción*, escala con 45 reactivos que abordan diferentes dominios de la autopercepción: competencia escolar, aceptación social, competencia atlética, apariencia física, competencia laboral, atracción romántica, conducta moral, compañerismo y auto-esfuerzo. 6) *Motivación intrínseca*, dos subescalas de seis reactivos cada una para medir preferencias. Cada escala fue contestada tres veces por cada alumno de acuerdo a la materia de matemáticas, ciencias, e inglés y los resultados se trabajaron con un análisis Multivariado de Varianza (MANOVA).

Los autores concluyen que sí existen diferencias de género en los patrones motivacionales de estudiantes intelectualmente sobresalientes en el aprendizaje de las

matemáticas, ciencias e inglés. Las mujeres más que los hombres tendieron a atribuir sus éxitos y fracasos en matemáticas, ciencias e inglés al esfuerzo y a su estrategia --ambos internos y controlables--.

Olszewski-Kubilius y Yasumoto (1995) en su estudio, examinan los factores tales como; género, etnia, habilidad, experiencia educativa previa, intereses y actitudes de los padres y cómo éstos influyen en la elección de cursos escolares como matemáticas, ciencias y los orientados a lo verbal. Los autores señalan que son pocos los estudios publicados sobre la selección de cursos especiales para estudiantes sobresalientes, pero que éstos sugieren que las mujeres tienden a elegir menos clases relacionadas con las matemáticas y las ciencias y, sí eligen aquellas que tienen que ver con lo verbal, en comparación con los hombres.

Se plantean diferentes supuestos de acuerdo a los diferentes factores:

Habilidad. Se cree que los estudiantes que participan en programas de verano deben seleccionar cursos relacionados con el área de su habilidad. Sin embargo esto no ha sido así, ya que se ha encontrado una relación negativa entre la habilidad y el curso elegido en programas especiales.

Interés en ciencias y matemáticas. Las investigaciones indican que las mujeres sobresalientes en comparación con los hombres les gustan menos las ciencias y las matemáticas. Las investigaciones también sugieren que los hombres sobresalientes están más enfocados en sus actividades de interés, mientras que las mujeres presentan una variedad más amplia de intereses y pueden participar en un rango más amplio de actividades.

Experiencias previas de educación. Cuando los estudiantes participan en programas extraescolares, tales como los programas de verano, la elección de sus cursos se ven influenciados por el currículum de su escuela local, por ejemplo, porque en su escuela no se da ese curso, o eligen cursos del tipo de enriquecimiento porque en el curso regular no se da, o porque ya habían tomado un curso sobre matemáticas y por tanto eligen el que esté orientado a lo verbal.

Actitudes y valores. Los hombres y mujeres difieren en sus actitudes y valores que pueden influir en la elección de un curso, más mujeres que hombres consideran las matemáticas como menos útiles y encuentran las materias verbales más valorables y útiles. Los valores de los hombres, son más consistentes con sus intereses en carreras relacionadas con las matemáticas y ciencias.

Expectativas y creencias parentales. Las actitudes y creencias de los padres sobre las habilidades de sus hijos en matemáticas y ciencias, pueden influir en la autopercepción y expectativas para su éxito. Por lo que se ha encontrado que hay una relación entre el ánimo de los padres y los cursos seleccionados.

Olszewski-Kubilius y Yasumoto (op.cit.) trabajaron con estudiantes universitarios en un programa de residencia de verano. Para su selección se utilizó el Test de Aptitud Escolar (SAT) en el cual se requería de una puntuación de 430 o superior en SAT-Verbal para que tomaran el curso verbal, y de 500 o superior en el SAT-Matemáticas, para ser seleccionados para las clases de ciencias o matemáticas. Sólo los sujetos que cumplían con este requisito fueron incluidos en el estudio, contando con una muestra de 656 sujetos. El curso de verano se llevaba a cabo cinco horas al día, cinco días de la semana, durante tres semanas. El curso incluía clases de *matemáticas*: --álgebra, trigonometría, geometría, estadística, probabilidad y solución de problemas--; de *ciencias*: --física, biología y química--; *verbal*: --literatura, latín y escritura creativa--; y, *estudios sociales*: --arqueología, historia y economía--.

Antes de iniciar el curso de verano, cada estudiante recibió un cuestionario de 12 páginas para ser contestado en casa con sus padres. El cuestionario pedía datos tales como: tamaño de la familia, ingreso familiar, raza, género. Y que indicaran en una escala del uno al cinco su acuerdo = 5 o desacuerdo = 1, respecto a preguntas tales como: "los niños están más interesados en las matemáticas que las niñas", "las niñas están más interesadas en materias de contenido verbal que los niños". También en una escala del 1 al 5, se les pidió que indicaran la importancia de varias habilidades y conocimientos para la futura carrera de sus hijos (5 = muy importante, 1 = nada importante).

A los estudiantes se les pidió que indicaran su nivel de involucramiento en actividades extracurriculares o de aprendizaje independiente en ciencias, matemáticas o en áreas verbales, específicamente en cuál de ellas habían participado, señalando cuántas horas por semana se la pasaban leyendo o escribiendo por placer y el número de libros que leían al mes. Una vez que los estudiantes estaban en el programa de verano grupalmente se les aplicó la escala de Actitudes Matemáticas de Fenneman-Sherman, cuyas preguntas se dirigen a investigar cómo estudian las matemáticas, actitud hacia las matemáticas, qué apoyo reciben de sus padres y que tan motivados están para el estudio de las matemáticas. Se utilizó el programa SPSS para el análisis de los datos. Dado que el estudio se enfocó en las diferencias de género en la selección de los cursos de matemáticas y ciencias, el análisis de regresión fue reportado en la combinación; verbal/matemáticas y verbal ciencias.

Los resultados indicaron que la correlación para la variable sexo fue positiva y significativa, favorece a los hombres en la selección de cursos de matemáticas y ciencias. Las diferencias en género son mayores en la decisión ciencia/verbal que en la de verbal/matemáticas. Se pudo observar que la habilidad ayudó a explicar las diferencias de género y favoreció a los hombres en la decisión ciencias/matemáticas. En relación a la experiencia educativa previa se observó que, el coeficiente para cursos previos en la decisión verbal/matemáticas fue negativo y altamente significativo, indicando que más estudiantes habían tomado clases de matemáticas previas y, por tanto, fue menor la elección en el curso de verano. La relación negativa apoya la idea de que más estudiantes incrementan su educación tomando clases en áreas donde ellos tienen menos experiencia.

Hubo una gran influencia de la actitud de los padres, la importancia atribuida a las materias por los padres para sus hijos, fue muy parecida a la elegida por estos sujetos. El coeficiente para la elección verbal/matemáticas fue positiva y significativa, y para la escritura fue negativa pero en el límite de significancia. En la regresión final, dos factores permanecieron significativos en la elección del curso de matemáticas o verbal, estos fueron la experiencia educativa y la actitud parental. De éstos, la actitud parental tuvo un mayor poder explicativo. Los estudiantes que habían tomado más cursos de matemáticas antes de entrar al programa de verano, seleccionaban menos este curso, y aquellos cuyos padres le dieron mayor importancia a las matemáticas, sus hijos elegían cursos de matemáticas en el

verano. Es importante señalar que mientras las medidas de habilidad obtenidas en el SAT fueron significativas en la diferencias de género, éstas ya no lo fueron tanto al añadir las actitudes en el modelo final. Cuando las actitudes de los padres se incluyen en el análisis, la habilidad no juega un papel significativo en la toma de decisiones de los estudiantes.

Entre los estudios que se han realizado en México podemos mencionar los siguientes:

Para Zacatelco (1991; 1994) el estudio del sobresaliente ha despertado un marcado interés en especialistas de distintas disciplinas, por lo que, la forma de definirlo ha ido variando, desde una interpretación en la que se considera la base biológica como aspecto determinante único, hasta las aproximaciones teóricas más recientes en las que se concede un valor importante a la influencia de tipo cultural. De acuerdo con Renzulli (1979) la capacidad sobresaliente se manifiesta a partir de la interacción de tres aspectos: a) habilidad arriba del promedio, b) compromiso con la tarea y c) creatividad.

Algunos autores como Torrance (1982) señalan que, la creatividad es un componente necesario de la conducta sobresaliente y propone un modelo instruccional para la integración de la enseñanza de habilidades de pensamiento creativo. Su modelo se dirige principalmente a la estimulación de lo que el individuo puede hacer antes, durante y después de una lección para incrementar su potencial creativo, a partir del cual diseña una prueba que permite evaluar cuatro habilidades que reflejan la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. El trabajo realizado por Torrance ha despertado interés por el hecho de estudiar la creatividad en grupos con “desventaja cultural”, su punto de partida remite al reconocimiento de que en este tipo de población es posible identificar individuos creativos, por lo que es importante su estimulación, ya que según afirma Torrance (1966) *“Todos los individuos son creativos en cierto grado y bajo ciertas circunstancias”*.

En este marco, Zacatelco (1994) se propuso estudiar el potencial creativo en un grupo de niños de primer grado, de clase popular baja del D.F. cuyas edades fluctuaban entre los cuatro y siete años. Los fines de la investigación establecidos fueron: a) determinar si las actividades de estimulación de la creatividad resultan significativas para

niños que pertenecen a la clase popular baja b) Determinar el nivel de creatividad a través de los cuatro indicadores propuestos por Torrance: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, en dos grupos de niños de entre seis y siete años. c) Comparar el nivel de creatividad logrado después del programa de intervención, entre los grupos experimental y control a través de los cuatro indicadores.

Se utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño pretest-postest y con dos condiciones experimentales: un grupo control y un grupo experimental. Para una mayor comprensión de los datos, se realizó un análisis cualitativo de cada uno de los indicadores de la creatividad por separado. Los datos fueron analizados con la prueba estadística U de Mann Whitney, y se hizo una comparación entre grupos, cabe mencionar que no se encontraron diferencias significativas entre los indicadores de fluidez, flexibilidad y originalidad de pretest a postest, pero por el contrario, si hubo una diferencia significativa de pretest a postest en relación con la variable elaboración. Asimismo, se observó que la variable edad mostraba una correlación negativa con las dimensiones de fluidez y flexibilidad, lo que confirma, lo que algunos autores como Mayesky (1990) y Torrance (1982) han señalado al respecto que, a menor edad, el niño muestra ser más creativo, dado que aún no se encuentra influenciado por las regla y normas sociales que limitarían su creatividad.

Puede considerarse que el estudio de Zacatelco (1994) constituye una primera aproximación en el intento por estimular, de forma sistemática, el potencial creativo de un grupo de niños que pertenecen a la clase “popular baja” del D.F. Este trabajo también nos permite señalar que, aún en una situación “tradicional” escolar se hace referencia a la educación rígida, de corte lineal, donde hay un entorno autoritario sin posibilidad de desarrollo creativo (Espriú, 1995).

Al continuar con esta línea de investigación, García, Zacatelco y Acle (1998) plantean que, la creatividad es una cualidad que se encuentra en todos los niños, pero, que puede disminuir si no se estimula adecuadamente, se enfocaron a estudiar el vínculo entre creatividad y auto concepto; se partió de la base de que esta relación no es lineal, ni en una sola dirección, ambas se encuentran en estrecha independencia. Se plantearon como objetivos: (a) identificar si existía una relación directa entre creatividad y autoconcepto; y,

(b) determinar si a través del trabajo artístico, el niño tiene la posibilidad de ejercitar y perfeccionar sus habilidades creativas. Al realizar un dibujo el niño busca y se descubre a sí mismo, conquista estructuras, aplica soluciones experimentando placer por la exploración y la innovación (Sefchovich y Waisburd, 1987). En este sentido, se considera que el conocimiento y manejo del autoconcepto proporcionan las bases que permiten el desarrollo de la creatividad, es decir, si se estimula adecuadamente el autoconcepto en el niño, éste puede dejar fluir su creatividad de forma más amplia (Sánchez, 1994).

Los niveles de autoconcepto y creatividad se analizaron con un escalamiento multidimensional, con la finalidad de observar cómo se distribuían los puntajes de cada niño en ambas variables. Asimismo, se analizaron las puntuaciones mínimas y máximas y el valor de la mediana. Los dibujos fueron evaluados tomando en cuenta los indicadores que Torrance señala para evaluar el pensamiento creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración). El autoconcepto se evaluó a través de una entrevista individual.

De los resultados García, Zacatelco y Acle (1998) destacan el hecho de que el vínculo creatividad--autoconcepto, no se presentó de manera lineal, pues, la configuración dimensional (escalamiento dimensional) mostró la diversidad de producciones creativas que se pueden encontrar, aunado a un nivel de autoconcepto también diverso. Mientras unos niños son muy creativos y poseedores de un autoconcepto positivo, otros presentan producciones creativas pero no exteriorizan un autoconcepto positivo. Las autoras señalan que, si se promueve el desarrollo de habilidades creativas y la autoaceptación de ellas, el propio sujeto dejará fluir su creatividad sin inhibirse y sin reprimir a los demás. Es importante crear ambientes que permitan a los niños exteriorizar de forma integral aquello que sucede en su mente, a través de un autoconcepto adecuado, pues la creatividad se encuentra en interdependencia con todo lo que el individuo es y con todo lo que proyecta. Por otra parte, se recalca que la creatividad y el autoconcepto, pueden ser estimulados a edades tempranas en el niño, por lo que, el reto que se presenta es trabajar en programas que le brinden mejores oportunidades académicas y personales.

La importancia de identificar a los niños sobresalientes en la escuela primaria a fin de desarrollar sus potencialidades fue abordada por Fernández (2000) quien llevó a cabo la adecuación del instrumento *Adivina quien es*, utilizado en el proyecto CAS, a través del

cual los mismos niños ubican a los compañeros que, según ellos, tienen mayores habilidades o talentos en diversas áreas. El instrumento se reestructuró y aplicó en diez escuelas ubicadas las ciudades de Tlaxcala, Huamantla y Apizaco, se aplicó a 1083 niños de los grupos de 3° a 6°. Resultados interesantes fueron los siguientes: (1) los maestros del proyecto CAS que participaron resaltaron el hecho de que este método elimina las fricciones innecesarias surgidas cuando se tiene que decidir quién es admitido en el programa; (2) los maestros del grupo no objetaron las nominaciones hechas por los niños; y establecieron un diálogo constructivo con el maestro especialista CAS; (3) los alumnos del grupo asumieron la responsabilidad compartida de señalar a sus compañeros que se beneficiarían de un programa de enriquecimiento.

En la detección de los niños con aptitud sobresaliente, para Covarrubias (2001) es conveniente que estén involucrados los padres y maestros, en tal sentido el autor se propuso caracterizar a los niños sobresalientes de primarias públicas en el estado de Chihuahua; considerando las áreas cognitiva y socioafectiva de acuerdo al punto de vista de los maestros especialistas, los padres de familia y los maestros de grupo regular que estaban en contacto directo con esta población. Asimismo, el autor analizó las características cognitivas y socioafectivas de los niños sobresalientes que cursaban la primaria en dicha zona de estudio, utilizó el enfoque de diversos modelos teóricos para encontrar semejanzas y diferencias entre la visión de los actores locales y los postulados de la teoría de autores de otras latitudes.

La metodología empleada fue cualitativa, se utilizó el grupo focal y la entrevista no estructurada, como forma principal de recolección de datos. El análisis de la información obtenida del grupo focal, se hizo a partir de la grabación de video en donde se identificaba a los participantes más activos y las aportaciones que originaban una mayor discusión. El grupo focal tenía como objetivo principal rescatar la experiencia profesional de los docentes especialistas y padres de familia que trabajaban con niños sobresalientes. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas en función de cómo eran identificadas las características socioafectivas y cognitivas de los niños.

Conclusiones relevantes de Covarrubias (2001) indican que: (a) la formación profesional específica en el área de sobresalientes influye en la emisión de opiniones y

conceptos; (b) el perfil que los especialistas establecen de los niños se sitúa en el modelo de Renzulli en el cual han sido formados; (c) la escuela regular, como promotora del rendimiento académico, establece las características por las que un niño será considerado como sobresaliente, el maestro especial se ajusta a ese patrón y trabaja con el sobresaliente “académico” sin considerar que los niños pueden ser sobresalientes en otras áreas de su desarrollo; (d) la escuela formal olvida el desarrollo emocional y social de todos los niños, no sólo del sobresaliente; (e) en el manejo de la terminología los profesionales no distinguen al sobresaliente del talentoso; (f) los participantes consideraron que esta capacidad puede verse alentada en el medio familiar y no sólo en la escuela.

Con un interés por dar a conocer cuáles son las características de los padres y madres de los niños identificados como CAS, Cervantes (2001) utilizó una entrevista que aplicó también a padres de niños que no presentaban alguna excepcionalidad. La guía de entrevista consideraba aspectos como: escolaridad, ámbito social, costumbres, etc. la muestra estuvo constituida por 36 familias, los hallazgos apuntan a diferencias ambientales significativas entre ambos grupos, por lo que, la autora marca como conclusión principal el hecho de que, no sólo existen niños CAS sino familias CAS, puesto que el medio y la estimulación que proporciona éste, determina e influye de manera relevante en el desarrollo de capacidades psicológicas y de aptitudes sobresalientes.

En un intento por utilizar técnicas de enseñanza creativa al abordar otras categorías se encontraron dos trabajos recientes. Guzmán (2001) propone los *Centros de Interés* como una alternativa metodológica para favorecer el desarrollo de habilidades y talentos en los niños con necesidades educativas especiales (NEE). Se basa tanto en la teoría de Talentos Múltiples de Taylor como en las propuestas de Renzulli. Los Centros de Interés brindan libertad para que los niños elijan las actividades de su interés, en ellos, se promueve que los aprendizajes sean multidireccionales y que el niño desarrolle un aprendizaje autónomo. Los centros de interés fueron ubicados en el Centro de Atención Integral (CAI) del departamento de Educación Especializada de la Universidad de Tlaxcala, se elaboraron con la modalidad de auxilio o remedial, ya que las actividades planeadas correspondían al nivel escolar y problemática que los 23 sujetos participantes presentaban. Estos centros fueron preescolar: “La naturaleza”, a través de él se pretendía fomentar el talento comunicación; Primer ciclo:

“Por qué suceden las cosas”, con objeto de apoyar la relación del alumno con su medio.
Segundo ciclo: “Sabes cuánto pesa la A”, orientado a desarrollar el pensamiento lógico.
Tercer ciclo: “Amor y Respeto”, contenidos de educación cívica.

El estudio que se realizó fue de corte cualitativo, Guzmán (2001) señala que, se constató que la estructura de los centros de interés permiten ofrecer diversidad en los contenidos de aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los contenidos en los programas regulares como a los que están fuera de ellos, la inclusión de una gran variedad de materiales de uso diario cambió la actitud de los participantes, sobre todo, su libertad para interactuar con ellos y poder observar el tipo de estrategias utilizadas en la solución de problemas. Esta libertad, permitió asimismo, independizarse del maestro e iniciar un aprendizaje autónomo. La funcionalidad de cada uno de los centros de interés fue positiva en términos generales, no obstante, el autor señala que en lo individual, en el caso de discapacidad intelectual, los problemas de lenguaje y bajos niveles de procesamiento de información dificultó su operación. En cambio los niños con este problema, lograron ser independientes en habilidades de autocuidado. Para esta categoría así como para la deficiencia auditiva se requiere de otro procedimiento de organización y planeación de estos centros.

Por el contrario, las categorías más beneficiadas en este caso, fueron las correspondientes a problemas de aprendizaje, de comunicación y comportamiento sobresaliente, los alumnos se beneficiaron con la planeación anticipada de los contenidos y a su libertad para acceder a ellos, además de que no presentan desventajas en la comunicación, facilitó su adaptación a los centros. Se reconocen limitaciones en el estudio, pero constituye una propuesta interesante para trabajar simultáneamente diversas categorías y lograr los fines de la integración educativa.

De acuerdo con estas investigaciones se puede concluir que: a) para que el sobresaliente manifieste su potencial necesita una estabilidad emocional y ser auto-crítico, b) a pesar de las múltiples críticas, la medida del Coeficiente Intelectual sigue siendo un rasgo de valor para la identificación del sobresaliente académico, siendo importante que este dato se complemente con otros instrumento que nos amplíen la visión del sobresaliente

y, c) la percepción de los padres y maestros también representa un dato útil en el proceso de identificación.

Los estudios antes mencionados proporcionan la base para continuar trabajando en torno al estudio de la capacidad sobresaliente, ya que, como diversos autores han reportado es posible identificar y estimular esta capacidad a partir de los diferentes factores que la conforman y en diversos ámbitos educativos, socio-culturales y, aún en sujetos con ciertas discapacidades. Así, en este estudio se ha propuesto identificar el potencial sobresaliente, considerando la interacción de los diferentes factores que la integran, tales como: el interés, la persistencia, el esfuerzo, la originalidad, la elaboración, el razonamiento y la opinión del maestro.

Planteamiento del Problema

El tipo de educación que se imparte en la sociedad mexicana tiene como fin buscar el bienestar de sus ciudadanos y, por eso se considera que es necesario organizarla para alcanzar tal propósito, partiendo de la base de que *“debe haber igualdad de oportunidades educativas para todos los niños, es decir, el derecho que tiene cada uno de recibir ayuda para aprender de acuerdo a su capacidad, ya sea ésta escasa o muy grande, para así recibir una educación apropiada”* (Silva y Ortiz 1992, p.15).

De acuerdo con Casillas (1996) todos los sujetos tienen posibilidades de desarrollar potencialidades a cualquier edad, lo que se requiere es transformar los espacios educativos en donde se dé la oportunidad de identificar intereses y fortalezas de todos y cada uno de sus alumnos, esto sólo se logra si se cuenta con las herramientas metodológicas para considerar esta acción --de identificar y desarrollar potenciales-- dentro del currículum regular, para no crear sistemas paralelos de segregación y elitismo, por lo que, es importante el desarrollo de habilidades para pensar de una manera más eficiente y eficaz, buscando en la educación el soporte para que los estudiantes realicen sus expectativas de aprendizaje.

A lo largo de los años han surgido diversas preguntas en torno al estudio de la capacidad sobresaliente, dichas preguntas se han enfocado a los siguientes aspectos: ¿cómo podemos definir al sobresaliente? y ¿cómo podemos estar seguros de su identificación? Preguntas que han tratado de ser contestadas por diversos autores como Taylor y Sternberg (1989), Gardner (1998) y Renzulli (1981) entre otros. Unos han propuesto ampliar las teorías de la inteligencia y no situarse exclusivamente en un solo criterio como el C.I., otros, señalan que son múltiples los criterios a considerar para la identificación del sobresaliente, tales como; evaluación de sus compañeros, auto-nominación, nominación de sus padres, maestros, etc., argumentando que la capacidad sobresaliente no es una habilidad fija, sino más bien un grupo de conductas que se manifiestan por arriba del promedio.

Por otra parte, Ruiz, Marquez y Castillo (2002) señalan que, la educación del sobresaliente debe ser cualitativamente diversa a la proporcionada por el sistema educativo regular, de manera que, en vez de buscar la homogeneización de la población en torno a los contenidos, metas, propósitos y formas de competencia académica considerados en los programas regulares educativos, éstos deben tomar en cuenta que las necesidades, posibilidades educativas y de desarrollo del sobresaliente deben contener una serie de variantes que conduzcan e impliquen su involucramiento en actividades de alto rendimiento, acordes con sus intereses, necesidades y capacidades específicas.

En nuestro país, la necesidad de atender oficialmente a los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes se inicia, como ya se señaló, en 1985 por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo la coordinación de la Dra. Margarita Gómez Palacios, directora de la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Surge así, el *Programa para la Atención de Niños con capacidades y Aptitudes Sobresalientes* (C.A.S.), el cual tiene sus raíces en el Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli. Este programa se instaló en diez entidades del país y presentó diversos tropiezos durante sus primeros años de instrumentación. Si bien, este programa representó una alternativa para la atención de niños sobresalientes, después de más de una década de su creación se reportan inquietudes respecto a su efectividad y a la necesidad de producir cambios importantes tanto en el ámbito teórico, práctico, como en el administrativo (Ruiz et al., 2000).

A partir de las modificaciones recientes de la política educativa de nuestro país, la atención a los sobresalientes ha cambiado de modalidad integrándose en las unidades USAER¹-CAS y aún cuando el proyecto CAS no opera de la misma manera, muchas entidades estatales y federales, continúan brindando la atención a este sector de la población (Covarrubias, 2001).

Es un hecho que en México, aún hace falta realizar más trabajos que se orienten tanto a la detección y evaluación de los niños con capacidad sobresaliente, como a la creación de nuevas estrategias y alternativas que permitan una intervención adecuada y eficiente. Se puede considerar que la carencia de este tipo de estudios se debe a la complejidad que esto representa ante la falta de una definición y un sistema de identificación claro y preciso, acorde con la población mexicana. Ante lo cual surgen algunos señalamientos que reiteran la necesidad de realizar más investigación:

La falta de programas para identificar y estimular la capacidad sobresaliente. Whitmore (1980) señala que, cuando las condiciones y calidad educativa son inadecuadas, los sobresalientes tienden a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad y a desertar de sus estudios; si, el curriculum escolar no responde a sus necesidades y destruye su motivación, o si las estrategias de enseñanza son inapropiadas e incompatibles con su forma de aprender. En cambio, cuando son bien orientados, su rendimiento es muy alto debido a que se respeta y estimula su curiosidad, motivándolo a experimentar, descubrir, asimilar y organizar.

Se corre el riesgo de perder el potencial que algunos individuos tienen para desempeñarse en forma sobresaliente, como es el caso de grandes científicos, deportistas, artistas, etc. En México se necesita impulsar más el desarrollo de la capacidad sobresaliente en todos los campos de la actividad humana, para alcanzar un mayor progreso.

Es importante *contar con programas de atención y orientación* para canalizar adecuadamente el potencial.

¹ Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), instancia técnico operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los niños con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular.

Es en este sentido que, la meta debe ser desarrollar la capacidad sobresaliente en los niños de nuestras escuelas y, como señala Gallardo (2001), demandar una educación temprana y holística, con seres capaces de aprender a operar con los conocimientos en las más diversas y cambiantes situaciones, a actuar reflexiva y organizadamente y tener una conducta más propositiva. Ante este panorama, en la presente investigación se propuso partir de los siguientes objetivos:

Objetivo General

- 📖 Proponer un modelo para identificar Potencial Sobresaliente en alumnos de escuelas primarias, en el que se conjunten tanto variables internas: -- el compromiso con la tarea, la creatividad y el razonamiento -- como una variable externa: -- la nominación del maestro --.

Para lo cual se propusieron los siguientes objetivos específicos:

Objetivos Específicos

- 📖 Construir y validar una escala de Compromiso con la Tarea que sea culturalmente relevante, para una población de alumnos de 4° y 6° de primaria, pertenecientes a una escuela oficial del Distrito Federal.
- 📖 Construir y validar una prueba de Creatividad que sea culturalmente relevante, para una población de alumnos de 4° y 6° de primaria, pertenecientes a una escuela oficial del Distrito Federal.
- 📖 Identificar alumnos con un perfil sobresaliente a partir de la aplicación de cuatro instrumentos: escala Compromiso con la Tarea, prueba Farrens de Creatividad, escala de Razonamiento de la prueba SAGES y escala para identificar características Sobresalientes a partir de la nominación del maestro, en una

población de alumnos de 4° y 6° de primaria, pertenecientes a una escuela oficial del Distrito Federal.

Definición de Términos

Motivación: En este contexto nos referiremos específicamente a la motivación intrínseca, que de acuerdo con Manassero y Vázquez (2000) se refiere al hecho de hacer una actividad por sí misma, al placer y satisfacción derivada de la participación y surge de las necesidades innatas de competencia y autodeterminación. Pintrich y Schunk (1996) señalan que, la motivación es un proceso más que un producto, por lo que, no podemos observarla directamente sino más bien inferirla a través de diferentes indicadores tales como el interés, la persistencia y el esfuerzo.

Interés: De acuerdo con Pintrich y Schunk (1996) el interés es un aspecto importante de la motivación, que influye en la atención, el aprendizaje, el pensamiento y la ejecución. Lo definen como una perspectiva interactiva y relacional, donde un interés personal interactúa con los rasgos de interés del medio ambiente para producir el estado psicológico de interés en la persona, el gusto por la tarea, el cual se establece en el tiempo. Los estudiantes responden a diferentes niveles de interés en diferentes actividades ya sean académicas o en los deportes (es una función de preferencias del individuo).

Persistencia: La persistencia en una tarea consiste en insistir en determinado problema para encontrar una solución específica cuando no se logra en los primeros ensayos. De acuerdo con Feather (1966 cit. en Mankeliunas, 2000) la persistencia se puede medir por el tiempo total de trabajo en la tarea o por el número de ensayos que ejecuta la persona antes de cambiar de tarea.

Esfuerzo: Es el empleo energético de la fuerza física, la inteligencia, la voluntad o cualquier facultad espiritual, para la consecución de un fin: por ejemplo, los exámenes finales siempre suponen un gran esfuerzo para los estudiantes; costará mucho esfuerzo terminar este proyecto. Para lo cual se requiere ánimo, vigor y valor. (Diccionario Larousse

de la Lengua Española, 1998). Pintrich y Schunk (1996) señalan que, el estudiante motivado usa su *esfuerzo* para el éxito y cuando se ve involucrado en una habilidad de aprendizaje el esfuerzo es cognitivo, mientras que, cuando la habilidad es motora, el esfuerzo es físico.

Originalidad: Se refiere a salir de lo obvio y trivial, rompiendo con los hábitos de pensamiento, a los cuales se encuentra ligado de manera sorprendente Torrance (1972). Es la habilidad que un sujeto presenta para producir ideas que no se le ocurrirían a muchas personas o que son poco usuales o extrañas.

Elaboración: Consiste en producir implicaciones, es decir una información llega a implicar a otra y produce un pensamiento concatenado, en el cual cada eslabón facilita la visión del siguiente, lo que conlleva la exigencia de completar el impulso hasta su acabada realización (Torrance, 1972). Es el producir detalles a una idea básica, es decir, realizar ideas con gran riqueza y complejidad en los detalles mostrados en su construcción.

Razonamiento: Es la habilidad de pensar coherentemente, para formular problemas y descubrir soluciones, derivar conclusiones de las premisas, diseñar experimentos mentales, o reales para probar aseveraciones, formular y usar principios para evaluar argumentos, juzgar la relevancia de la información, así como supervisar y evaluar los posibles resultados de planes y decisiones (Salmon, 1991, cit. en Ciano 2002).

Método

De acuerdo a los antecedentes teóricos y empíricos presentados en capítulos previos, se reafirma la importancia de *proponer un Modelo para identificar potencial Sobresaliente en alumnos de escuelas primarias, en el que se conjunten tanto variables internas: --el compromiso con la tarea, la creatividad y el razonamiento--*, como una *variable externa: --la nominación del maestro--*, a partir de la identificación e interacción de los diferentes factores que integran la capacidad sobresaliente, tales como: el interés, la persistencia, el esfuerzo, la originalidad, la elaboración, el razonamiento y la opinión del maestro y, determinar si se encuentran diferencias por edad, sexo, grado escolar y número de hermanos. Para llevar a cabo dicha evaluación se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- * ¿Con base en los resultados de este estudio, es posible contar con un modelo para identificar el potencial sobresaliente en niños de educación primaria?
- * ¿Existe alguna relación entre los datos arrojados por cada uno de los instrumentos propuestos para identificar potencial sobresaliente?
- * ¿En qué medida es relevante la participación del maestro en la identificación del potencial sobresaliente?
- * ¿Existen diferencias entre grado escolar, edad, sexo, número de hermanos y, los diferentes elementos constitutivos del potencial sobresaliente?

Para dar respuesta a estas preguntas, la presente investigación se realizó en dos fases.

Fase I. Estudio Piloto

Objetivos

1. Detectar indicadores de Compromiso con la Tarea a partir de los cuales se construya una Escala tipo Likert para la identificación de éste rasgo.

2. Construir y validar una escala de Compromiso con la Tarea que sea culturalmente relevante, para una población de alumnos de 4° y 6° de primaria, pertenecientes a una escuela oficial del Distrito Federal.

3. Construir y validar una prueba de Creatividad que sea culturalmente relevante, para una población de alumnos de 4° y 6° de primaria, pertenecientes a una escuela oficial del Distrito Federal.

4. Identificar alumnos con un perfil sobresaliente a partir de la aplicación de los siguientes instrumentos: escala Compromiso con la Tarea, prueba Farrens de Creatividad, Prueba de Razonamiento SAGES y la Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar el Potencial Sobresaliente en niños y niñas que cursan la educación primaria.

5. Identificar posibles diferencias por edad, grado escolar, sexo y número de hermanos, en relación con los cuatro instrumentos aplicados.

Contexto y escenario

El estudio se realizó en una escuela primaria pública de organización completa que pertenece a la delegación Iztapalapa; esta delegación se encuentra situada en la región oriente de la ciudad de México, cuenta con una superficie aproximada de 117 kilómetros cuadrados, mismos que representan casi el 8% del territorio de la capital de la república. En el Censo del año 2000, se reportó una población de 1, 773, 343 mil habitantes, con una densidad aproximada de 12 000 mil personas por Km². El 49% corresponde a hombres y el 51% a mujeres, el mayor rango de edad está comprendido entre los 20 y los 25 años y la población económicamente activa representa sólo el 46.3% (Delegación Iztapalapa, 2000).

La delegación está constituida por doce pueblos y ocho barrios, más de 100 unidades habitacionales, 300 colonias y 168 asentamientos irregulares y, presenta la densidad de población más alta que el promedio del D.F., que es de 12 habitantes por hectárea. Debido a su extensión, la delegación enfrenta actualmente graves problemas como la inseguridad y, por el amplio crecimiento poblacional, no se han podido cubrir las necesidades de vivienda, luz y agua en su totalidad, además de presentar grandes dificultades presupuestales (Serrano, 2004). En este espacio se cuenta con realidades contrastantes, barrios y colonias que gozan de servicios públicos, sin desconocer que también se enfrentan a los rezagos sociales y la marginación más profunda de la capital.

Escenario. El escenario en el que se trabajó se encuentra ubicado en una zona marginada, en un asentamiento irregular ubicado en el extremo oriente de la delegación Iztapalapa, donde los servicios como drenaje, urbanización, agua potable, etc., son muy limitados y deficientes. La escuela imparte el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, en el turno matutino de las 9:00 a las 12:30 hrs. y, en el turno vespertino de las 14:00 a las 18:30 hrs., en el turno matutino, se brinda atención a 18 grupos de primero a sexto grado de primaria, --tres grupos por grado--, durante el ciclo escolar 2002-2003 brindó atención a una población de 614 alumnos. La escuela nunca ha contado con la participación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

Se encuentra ubicada entre otras dos escuelas públicas, cuenta con un portón principal, con un patio central de aproximadamente 800 m², con un asta bandera y dos edificios laterales cuya construcción presenta una planta baja, un primer piso y una escalera central en cada uno de ellos, que comunica con el primer piso. En la planta baja del edificio ubicado al sur, se localiza la dirección, la cual mide ocho por ocho metros cuadrados. Se encuentra dividida en dos cubículos, el de la derecha corresponde a la dirección del turno matutino y, el de la izquierda a la del turno vespertino. El cubículo del turno matutino tiene un escritorio grande para la directora y otro pequeño para la secretaria que cuenta con una computadora, una impresora y un teléfono. En la planta baja de este mismo edificio, hacia

el oriente, se encuentran los tres grupos de primer grado, en seguida una pequeña bodega en donde se guardan los desayunos de los niños, los cuales son repartidos durante la mañana.

Estos desayunos son otorgados por el DIF (Desarrollo Infantil para la Familia) y tienen un costo de .50¢ por niño, consiste en un cuarto de leche o uno de jugo, además de dos productos sólidos que pueden ser una galleta, fruta o una barra de granola. La adquisición del desayuno no es obligatorio, al inicio del ciclo escolar los padres firman una carta compromiso para comprar el desayuno que se le dará a su hijo durante todo el año. Lo adquieren aproximadamente el 90% de los niños. En seguida de la bodega, se encuentran los sanitarios para niñas y a un lado los de los niños, en el primer nivel de este edificio, en el lado oriente se encuentran los tres grupos de tercer grado y en seguida los de cuarto grado. planta baja de este mismo edificio, hacia el oriente, se encuentran tres aulas de los primeros años y, en el primer piso del mismo lado oriente, los tres grupos de tercer año y en seguida los grupos de cuarto año. Hacia el poniente, en la planta baja se ubican los tres grupos de segundo grado y en el primer nivel los de quinto y sexto grado.

Todas las aulas tienen las mismas características y dimensiones (6 x 7 m²) cada salón cuenta con un pizarrón, bancas binarias de madera para los alumnos en cantidad suficiente y para el profesor una mesa, una silla y un mueble para colocar sus materiales, en general, el mobiliario cubre las necesidades. La planta docente estaba constituida por 18 profesores, cuatro del sexo masculino (22%) y catorce del femenino (77%), diez de ellos con estudios de Normal Básica (55%) y ocho con Licenciatura en Educación Primaria (44%). El 100% de los profesores eran titulados, ninguno reportó haber participado en el programa de USAER.

Participantes

Alumnos.

Se obtuvo una muestra de tipo no probabilístico intencional, conformada por un total de 206 estudiantes; 100 hombres (48.%) y 106 mujeres (50.%) de los cuales 102 eran de cuarto grado (50%) con una media de edad de nueve años y medio y, 104 de sexto grado

(50%) con una media de edad de once años. El número de hermanos que reportan los alumnos participantes va de cero a ocho, con una media de tres.

Profesores.

Los datos que caracterizan a los seis profesores a cargo de los grupos de cuarto y sexto grado, se detallan a continuación:

El 83% de los profesores eran mujeres y el 16% hombres. La edad de las mujeres fluctuó entre los 39 y los 44 años ($\bar{x} = 40$); la de los hombres entre los 42 y 48 años ($\bar{x} = 45$). Tres de las cinco profesoras tenían como grado máximo de estudios la Normal Básica (60%) y las otras dos la Licenciatura en Educación Primaria (40%); el único profesor del sexo masculino contaba con la Normal Básica; los seis profesores eran titulados (100%). Los años de servicio fluctuaron desde 20 hasta 22 en el caso de las mujeres; y de 29 años en el caso del hombre. En relación a la antigüedad en la escuela bajo estudio, fluctuó desde 6 hasta 22 años ($\bar{x} = 14.7$) en el caso de las profesoras y, de 29 años en el caso del profesor; en el 66% de los casos, la antigüedad docente en esta escuela coincide, con los años de servicio ejercidos. El estado civil del 100% de los profesores era casado.

Herramientas

Escala Compromiso con la Tarea.

Diseñada por Zacatelco para la presente investigación, tiene como propósito identificar niveles altos y bajos de este rasgo a partir de una dimensión general que es la motivación y, los diferentes factores que la integran, tales como: *el interés, la persistencia y el esfuerzo*, así como su incidencia tanto en áreas curriculares --actividad en el salón de clases, tareas y exámenes-- como no curriculares --deporte, lectura y música--. Es una escala tipo likert, con seis intervalos que van de “nunca”, marcado con el número uno, a “siempre”, marcado con el número seis. Se parte de la base de que el sujeto que responda en un sentido afirmativo a los enunciados de la escala, tenderá a ser un sujeto que muestre un alto compromiso con las tareas que realiza y, por el contrario, si un sujeto responde en sentido

negativo hacia los enunciados, tendrá una manifestación baja o casi nula en relación al compromiso con las tareas que realiza.

En esta primera versión, la escala contó con 30 reactivos; los niveles “altos” de compromiso con la tarea se ubicaron entre el rango de 150 y 180 puntos, mientras que los niveles “bajos” entre 30 y 60 puntos (Apéndice A).

Prueba Farrens para identificación de la Creatividad.

Esta prueba se seleccionó exprofeso, a partir del test de Pensamiento Creativo de Torrance, con objeto de contar con un instrumento de fácil acceso para el maestro y de detección rápida. Se trabajó exclusivamente con la parte pictórica de la creatividad, pues como lo han mencionado algunos autores como Vigotsky (1999) es el tipo preferido de la creación a edades tempranas ya que, a medida que el niño crece, siente con frecuencia apatía y decepción con respecto al dibujo, renovándose éste interés entre los 13 y los 15 años. De ahí que, en esta investigación se haya decidido trabajar con este tipo de creación en edad escolar.

El instrumento fue diseñado por Zacatelco (1994) cuenta con 15 reactivos que exploran dos de los rasgos establecidos por Torrance que son Originalidad y Elaboración. La actividad consistente en completar figuras a partir de un estímulo gráfico que le permita al alumno realizar ideas originales, novedosas y elaboradas (Apéndice B). Su sistema de evaluación consiste en registrar el nivel de originalidad y elaboración logrado en cada uno de los dibujos de acuerdo a los criterios establecidos por Torrance en su manual*, donde se presentan ejemplos para calificar una figura y un título como abstractos, triviales o esperados, complejos y elaborados. los niveles “altos” de compromiso con la tarea se ubicaron entre el rango de 50 y 87 puntos, mientras que los niveles “bajos” entre 4 y 28 puntos. Las respuestas y el título fueron evaluados en una escala que va de cero a tres puntos de acuerdo con el siguiente criterio:

* Torrance Test of Creative Thinking. Directions manual and scoring guide -Figural test booklet A- 1972.

Tabla 2

Criterios para evaluar las respuestas de la prueba Farrens de Creatividad

Puntos	Originalidad	Elaboración
0	Figura abstracta sin título significativo	Dibujo al que no se le añade ningún trazo o cuando mucho uno. Título obvio
1	Figura sencilla, trivial, esperada, de acuerdo al entorno escolar que lo rodea. Título acorde con el dibujo realizado	Dibujo con dos o tres trazos. Un título acorde con el dibujo realizado
2	Figura imaginativa, con ideas diferentes a lo común. Título que describa y salga de lo concreto	Dibujo con cuatro o cinco trazos. Título imaginativo, que salga de lo concreto
3	Figura adicional a la que traza a partir del estímulo original	Dibujo con seis trazos en adelante

Escala tres de Razonamiento de la prueba de Evaluación Inicial para Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes 2: 4-S (SAGES).

Elaborada por Johnsen y Corn (2003) dirigida a alumnos que cursan el cuarto año de primaria hasta segundo de secundaria. Ésta subescala toma una muestra de un aspecto de la inteligencia o aptitud: la resolución de problemas o razonamiento analógico. Fue diseñada para medir el potencial del estudiante para aprender los diferentes tipos de información necesarios para tener un buen aprovechamiento en programas diseñados para individuos con aptitudes sobresalientes. Las características de los reactivos están relacionadas con el sombreado, función, tamaño, posición, dirección, movimiento y conceptos matemáticos y algunos requieren de un tipo de pensamiento novedoso y flexible. La subescala fue validada en una población mexicana y obtuvo un índice de confiabilidad de .4809. (Apéndice C).

Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar el Potencial Sobresaliente en niños y niñas que cursan la educación primaria.

Instrumento diseñado por Covarrubias (2001) dirigido a maestros regulares, para identificar el potencial sobresaliente de sus alumnos; dicho instrumento esta compuesto de

15 preguntas, las cuales se contestan dicotómicamente SI o No (Apéndice C). Para fines de este trabajo nos referiremos a este instrumento como lista de --*Nominación del Maestro*--.

Procedimiento

Las sesiones se llevaron a cabo dentro del aula escolar a una hora en que no se interfiriera con las actividades académicas de los alumnos, previo acuerdo con la directora y el maestro de cada grupo. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Los instrumentos se aplicaron por separado, en cada grupo, en el aula correspondiente a cada grado escolar.

A) Escala Compromiso con la Tarea; el investigador se presentó en cada grupo de cuarto y sexto año, explicando el propósito y la importancia de contestar el cuestionario. A cada alumno, se le entregó el cuadernillo de la escala Compromiso con la Tarea y se les proporcionó un lápiz con goma. El investigador leyó en voz alta las instrucciones escritas en el cuestionario y solicitó a los alumnos, escribieran sus datos personales. Una vez que todos concluyeron, se explicaron los ejemplos que aparecen escritos en el cuadernillo, presentándolos por escrito en cartulinas que se pegaron en el pizarrón, a fin de que todos fueran siguiendo las instrucciones y la forma de contestar el cuestionario. Se preguntó si existía alguna duda y cuando ya no las hubo, se les pidió a todos los alumnos que comenzaran. La aplicación tuvo una duración aproximada de 30 minutos por grupo.

B) Prueba FARRENS de Creatividad; a cada niño se le proporcionó el cuadernillo correspondiente a la prueba de creatividad, y una goma con lápiz dándoles las siguientes instrucciones: “en este cuadernillo tienen una serie de líneas para que ustedes dibujen cosas interesantes con ellas, utilicen su imaginación para pensar en cosas novedosas y diferentes, ideas que nadie más en este grupo podría pensar, después de que hayan dibujado su idea agréguele cosas para que puedan ponerle un título muy interesante”.

“Una vez que terminen con la primera hoja pueden pasar a la siguiente y una vez que terminen póngale un título a cada uno de sus dibujos, ¿tienen alguna duda?, muy

bien, pueden comenzar”. La aplicación tuvo una duración aproximada de 30 minutos por grupo.

C) Prueba de **Razonamiento SAGES**; a cada alumno se le entregó el cuadernillo y la hoja de respuestas de la prueba, primero se pidió que llenaran los datos de identificación que se encuentran en la parte superior de su hoja de respuestas. Se les explicó cómo contestar en la hoja de respuestas, una vez que no hubo dudas se pasó los ejemplos dando las siguientes instrucciones: “abran su cuadernillo en la primera página, van a ver dos ejemplos, encuentren las imágenes junto a las letras, vean las dos primeras imágenes: el pájaro y el papalote, tienen algo en común, ahora vean el pez debajo de estos dibujos, el espacio junto al pez está vacío, uno de los dibujos junto al pez tiene que ir en el espacio vacío”.

“¿Qué dibujo tiene algo en común con el pez, de la misma forma que el pájaro y el papalote lo tienen?. ¿Es la bicicleta?, ¿es el coche?, ¿el barco?, el ¿cohetes o el avión”? Se pidió la respuesta a uno de los alumnos y si éste contestó correctamente se reafirma la respuesta encontrada, y si falla se le pide a otro alumno la respuesta, posteriormente se pregunta qué letra es la que corresponde a la respuesta correcta y dónde deben colocarla. Estas mismas instrucciones se siguieron para el segundo ejemplo. “...Ahora pueden seguir trabajando ustedes solos con las demás preguntas, cuando terminen de contestarlas cierren su cuadernillo, levanten su mano y pasaremos a recoger su material. Pueden comenzar!”

La aplicación tuvo una duración aproximada de 30 minutos por grupo.

D) Lista para padres de familia y maestros regulares, para Identificar el Potencial Sobresaliente en los niños y niñas que cursan la educación primaria, a cada maestro encargado del grupo se le entregaron los cuestionarios para evaluar a cada uno de sus alumnos, dado que cada maestro tuvo que llenar entre 30 y 35 cuestionarios aproximadamente, se les entregaron para que pudieran llenarlos en el lapso de un mes.

Análisis Estadístico

Como primer paso, nos interesaba saber si todos los reactivos de la escala Compromiso con la Tarea y la prueba Farrens de Creatividad, discriminaban en esta población, por lo que, fueron sometidos al análisis estadístico de la prueba *t* de Student para muestras independientes. Para verificar la independencia de cada reactivo entre sí, se aplicó un análisis factorial con rotación ortogonal, para establecer los factores que conformarían la estructura de cada instrumento y, determinar así, su validez de constructo. También se realizó un análisis de confiabilidad para conocer la consistencia interna de cada uno de los instrumentos.

Dado que la prueba SAGES y el cuestionario de Nominación del maestro, fueron propuestos por otros autores, no se realizó el mismo tratamiento estadístico de los instrumentos anteriores. Se realizaron correlaciones entre los cuatro instrumentos y un Análisis de Varianza para conocer la posible asociación entre ellos.

Resultados

Escala Compromiso con la Tarea.

La distribución de los reactivos de la escala Compromiso con la Tarea, mostró un perfil tendiente a la normalidad, con una media de 130.9 y una Desviación Estándar de 19.8; el valor del percentil 25 fue de 117.0 y, para el percentil 75 de 145.0. En lo que se refiere a la Kurtosis y el Sesgo, en la figura 4, se visualiza que los reactivos presentaron un perfil tendiente a la normalidad y otros un claro sesgo hacia uno de los extremos, lo que dio pauta a continuar con el análisis estadístico de los datos.

Análisis Estadístico

Como primer paso, nos interesaba saber si todos los reactivos de la escala Compromiso con la Tarea y la prueba Farrens de Creatividad, discriminaban en esta población, por lo que, fueron sometidos al análisis estadístico de la prueba t de Student para muestras independientes. Para verificar la independencia de cada reactivo entre sí, se aplicó un análisis factorial con rotación ortogonal, para establecer los factores que conformarían la estructura de cada instrumento y, determinar así, su validez de constructo. También se realizó un análisis de confiabilidad para conocer la consistencia interna de cada uno de los instrumentos.

Dado que la prueba SAGES y el cuestionario de Nominación del maestro, fueron propuestos por otros autores, no se realizó el mismo tratamiento estadístico de los instrumentos anteriores. Se realizaron correlaciones entre los cuatro instrumentos y un Análisis de Varianza para conocer la posible asociación entre ellos.

Resultados

Escala Compromiso con la Tarea.

La distribución de los reactivos de la escala Compromiso con la Tarea, mostró un perfil tendiente a la normalidad, con una media de 130.9 y una Desviación Estándar de 19.8; el valor del percentil 25 fue de 117.0 y, para el percentil 75 de 145.0. En lo que se refiere a la Kurtosis y el Sesgo, en la figura 4, se visualiza que los reactivos presentaron un perfil tendiente a la normalidad y otros un claro sesgo hacia uno de los extremos, lo que dio pauta a continuar con el análisis estadístico de los datos.

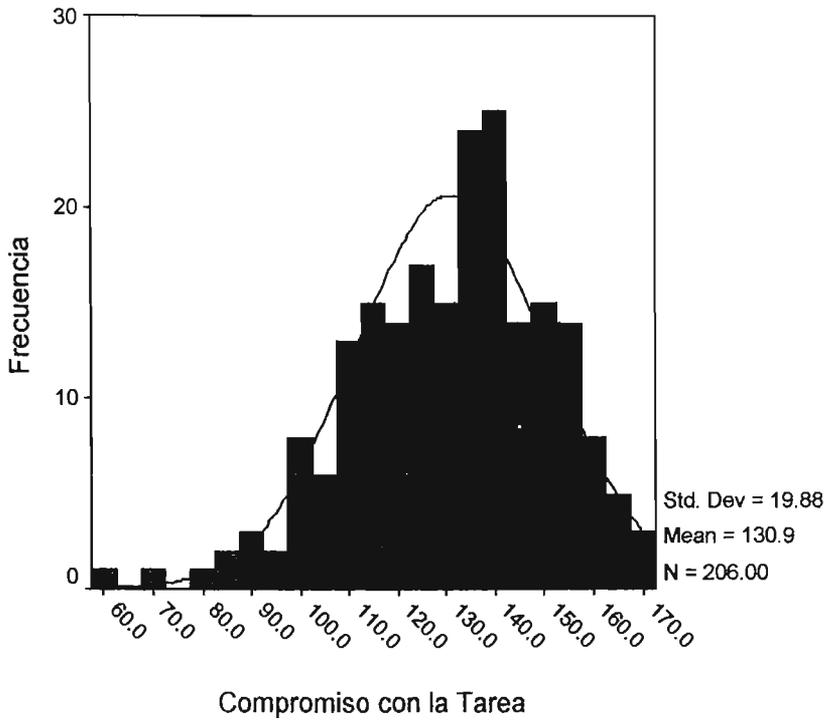


Figura 1. Distribución de los niveles de Compromiso con la Tarea.

Se aplicó la prueba t de Student para probar la discriminabilidad de los reactivos, fijando la significancia a un nivel de .05. En la Tabla 3, se pueden observar los valores de la prueba t y la significancia asociada con los reactivos que resultaron significativos.

Tabla 3

Poder discriminativo de los reactivos que integran la escala Compromiso con la Tarea

Reactivos	t	gl	P _≤		
Interés :	1	8.836	204	.0001	
	2	44.82	204	.0001	
	3	6.798	204	.0001	
	6	10.77	204	.0001	
	7	7.429	204	.0001	
	8	9.074	204	.0001	
	9	9.710	204	.0001	
	Persistencia:	1	7.081	203	.0001
		3	4.800	204	.0001
4		6.701	204	.0001	
7		10.470	204	.0001	
8		10.962	204	.0001	
10		5.595	204	.0001	
Esfuerzo :	1	22.507	160	.0001	
	2	12.353	182	.0001	
	5	10.558	203	.0001	
	7	3.937	203	.0001	
	8	5.522	203	.0001	
	10	6.679	203	.0001	

Se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal, los reactivos de la escala se agruparon en tres factores con cargas iguales o mayores a .40. El primer factor, explicó el 22.7% de la varianza; el segundo, el 8.9% de la misma y el tercer factor el 7.2% del total de dicha varianza (Tabla 4). Sobre cada factor se obtuvo el índice de consistencia interna --a través del alfa de Cronbach--, al considerar que cada factor constituye una escala por sí misma. El primer factor obtuvo un alfa de .75, el segundo factor un alfa de .63, y el tercer factor obtuvo un alfa de .60, la escala en su conjunto obtuvo un alfa de .79, por lo que, se consideró que la escala Compromiso con la Tarea cuenta con un nivel de confiabilidad aceptable.

Tabla 4

Factores obtenidos de la Escala Compromiso con la Tarea. Rotación Ortogonal

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3
8- Si un tema me parece difícil, dedico más tiempo a buscar alternativas de estudio.	.699		
P3- Preparo con mucha anticipación mis exámenes para obtener buenas calificaciones en todas mis materias.	.634		
i9- cuando en la clase de historia me cuesta trabajo comprender o memorizar alguna información , estudio con mayor insistencia.	.623		
P1- Cuando tengo que exponer en clase, practico en casa durante varias semanas.	.621		
E7- Cuando investigo sobre algún tema escolar, me esmero en realizar un buen trabajo escolar.	.590		
P8- Me esfuerzo porque mis trabajos sean los mejores de la clase.	.544		
E1- Consigo cómics e historietas, porque disfruto mucho leerlos.		.729	
E2- Me gusta participar en los concursos de oratoria de la escuela, por lo que, practico todos los días en voz alta para ganar.		.670	
i3- Me entusiasma leer historias de misterio o de aventuras, por lo que, me apuro a hacer mi tarea para dedicarle más tiempo a mi lectura.		.532	
i1- Practico mis clases de música, para ser seleccionado y participar en el próximo evento.		.524	
i7- Como me gusta la clase de Civismo, pregunto y le dedico más tiempo de estudio.		.420	
P4- Cuando una actividad me gusta (bailar, cantar, tocar un instrumento), practico lo necesario para hacerlo muy bien.			.645
i6- Me gusta la clase de Educación Física, pongo atención al maestro para no lastimarme.			.507
P7- Aún cuando estoy cansado practico mi deporte favorito con mucho entusiasmo.			.483
E5- Como me gusta escuchar música, memorizo la letra de las canciones y los nombres de los intérpretes.			.468
E10- Cuando quiero mejorar mi salud y apariencia física, tomo decisiones y las cumplo hasta lograr la meta.			.455
P10- Cuando me doy cuenta de que tengo un defecto o de que hago algo mal, dirijo toda mi energía a adquirir nuevas habilidades para mejorarlo.			.446
P2- Cuando participo en un juego por equipos, hago todo lo que puedo por ganar.			.423
% de Varianza Explicada	22.7%	8.9%	7.2%

* Sólo aparecen las cargas iguales o mayores a .40.

De tal forma que, la nueva escala quedó conformada por dieciocho reactivos distribuidos en tres factores: de interés tipo recreativo o de esparcimiento, persistencia de tipo académico y esfuerzo de tipo físico deportivo.

En la Tabla 5, se resumen los resultados de las correlaciones obtenidas en el factor uno, dos y tres. Se encontró que se dio una correlación positiva y significativa entre los tres factores: $r = .404$ para el factor 1 y 2; $r = .428$ entre el factor 1 y 3 y; $r = .342$ entre el factor 2 y 3, lo cual indica que si bien cada una de las escalas intenta medir dimensiones diferentes, éstas se encuentran relacionadas en su constructo más general que es el Compromiso con la Tarea.

Tabla 5
Correlaciones entre los tres factores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	1.000		
Factor 2	.404**	1.000	
Factor 3	.428**	.342**	1.000

Correlación de Pearson. ** Correlación significativa al nivel de 0.01.

Prueba Farrens de Creatividad.

La distribución de los reactivos de la escala Compromiso con la Tarea, mostró un perfil tendiente a la normalidad, con una media de 39.5 y, una Desviación Estándar de 16.3; el valor del percentil 25 fue de 28.50 y, para el percentil 75 de 49.00. En lo que se refiere a la Kurtosis y el Sesgo, en la Figura 5, se visualiza que la distribución de los reactivos se presentó en dos formas: unos con un perfil tendiente a la normalidad y otros un claro sesgo hacia uno de los extremos, lo que dio pauta a continuar con el análisis

estadístico de los datos. Se aplicó la prueba t de Student para probar la discriminabilidad de los reactivos, la significancia se fijó a un nivel de .05.

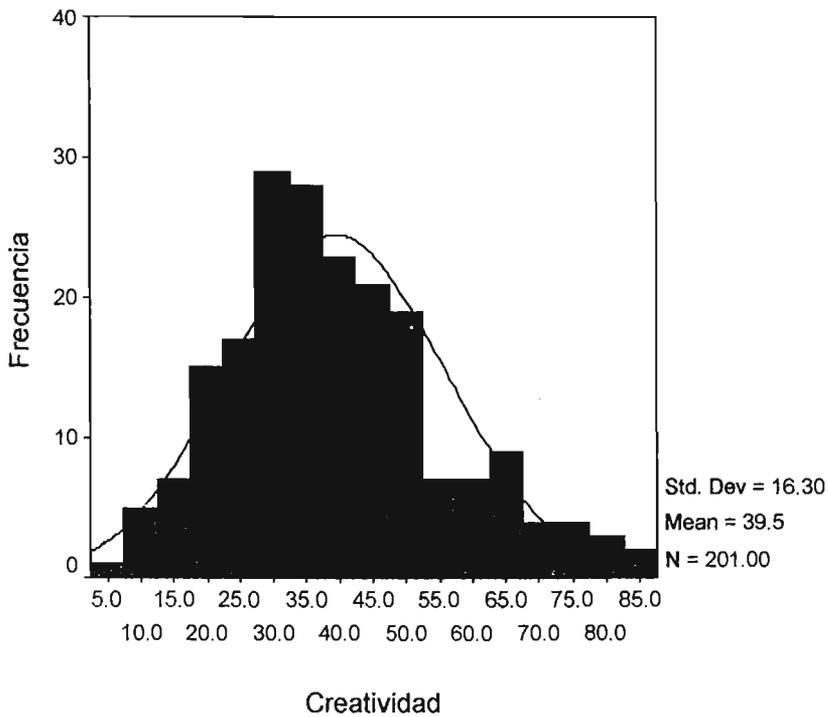


Figura 2. Distribución de los niveles de Creatividad

En la Tabla 6, se pueden observar los valores de t y la significancia asociada a cada uno de los reactivos, lo que dio como resultado que se aceptaran todos los reactivos propuestos.

Tabla 6

Poder discriminativo de los reactivos que integran la escala de Creatividad

Reactivos		t	gl	P _≤
Originalidad:	1	43.500	193	.0001
	2	15.337	193	.005
	3	9.717	193	.002
	4	4.602	193	.0001
	5	7.629	193	.0001
	6	11.484	193	.0001
	7	9.489	193	.0001
	8	10.178	193	.002
	9	6.455	193	.0001
	10	8.411	193	.0001
	11	6.553	193	.0001
	12	7.531	193	.0001
	13	5.518	193	.0001
	14	5.764	193	.0001
	15	6.553	193	.0001
Elaboración:	1	9.688	193	.0001
	2	8.523	193	.0001
	3	6.349	193	.0001
	4	5.802	193	.0001
	5	8.002	193	.0001
	6	7.750	193	.0001
	7	8.603	193	.0001
	8	8.242	193	.002
	9	8.490	193	.0001
	10	10.190	193	.005
	11	7.749	193	.0001
	12	6.390	193	.002
	13	5.078	193	.0001
	14	5.262	193	.0001
	15	5.163	193	.0001

El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal, mostró que los reactivos de la prueba de Creatividad en sus indicadores de originalidad y elaboración quedaron agrupados en dos factores con cargas iguales o mayores a .40. En un primer factor se agruparon los reactivos del uno al ocho, tanto de originalidad como de elaboración y, en un segundo factor los reactivos del nueve al quince. Ante estos datos, se volvió a realizar el análisis factorial trabajando los reactivos de originalidad y de elaboración como escalas independientes, encontrando que nuevamente se dio una separación de los reactivos de forma similar al análisis anterior; en bloques del uno al ocho y del nueve al quince.

En la Tabla 7, se puede apreciar que los reactivos de originalidad se agruparon en dos factores con cargas iguales o mayores a .40. El primer factor agrupó los reactivos del

uno al nueve y, el segundo factor, los reactivos del nueve al quince, esta distribución también se observó en los reactivos de elaboración. La originalidad explicó el 26.9% de la varianza en el primer factor y, el 27.2% en el segundo factor; la elaboración explicó el 24.7% y 23.3% de la misma, para el factor uno y dos respectivamente. Estos datos nos hacen suponer que la prueba está estructurada en orden creciente de complejidad, es decir, los estímulos del nueve al quince resultaron ser más complejos que los primeros ocho.

Tabla 7
Factores obtenidos en la Prueba de Creatividad. Rotación Ortogonal

Reactivos		Factor 1	Factor 2
Originalidad:	2	.783	
	1	.743	
	3	.735	
	6	.658	
	5	.618	
	8	.603	
	7	.554	
	4	.451	
% de Varianza Explicada		26.9%	
Originalidad:	14		.769
	13		.768
	9		.655
	15		.582
	10		.561
	12		.552
	11		.550
% de Varianza Explicada			24.7%
Elaboración:	2	.778	
	3	.714	
	1	.694	
	6	.693	
	4	.645	
	5	.601	
	7	.539	
	8	.531	
% de Varianza Explicada		24.7%	
Elaboración:	14		.761
	15		.742
	13		.640
	9		.604
	11		.597
	12		.569
	10		.493
% de Varianza Explicada			23.3%

* Sólo aparecen las cargas iguales o mayores a .40.

Para confirmar este hecho, se aplicó la prueba *t* de Student para muestras apareadas, encontrando que las medias para los primeros reactivos --uno a ocho-- tanto en originalidad

como en elaboración, siempre fueron más altas en comparación con la segunda parte – nueve a quince-- y, también en originalidad que en elaboración total (Tabla 8).

Tabla 8

Prueba t de Student para muestras apareadas, para los reactivos de originalidad y elaboración

Variable	Media	Variable	Media
Originalidad 1 (reactivos 1-8)	.2857	Elaboración 1 (reactivos 1-8)	.2419
Originalidad 2 (reactivos 9-15)	.1257	Elaboración 2 (reactivos 9-15)	.0931
Diferencias Apareadas			
Originalidad 1 (reactivos 1-8)	.2857	Originalidad 2 (reactivos 9-15)	.1257
Elaboración 1 (reactivos 1-8)	.2419	Elaboración 2 (reactivos 9-15)	.0931

En la tabla 9, se resumen los resultados de las correlaciones obtenidas entre los reactivos de originalidad y elaboración 1, --reactivos del 1 al 8 – y, originalidad y elaboración 2, --reactivos del 9 al 15 --, donde se observa una relación positiva y significativa entre elaboración 1 y originalidad 1, $r = .9334$; originalidad 2 y originalidad 1, $r = .7277$; originalidad 2 y elaboración 1, $r = .7096$; elaboración 2 y originalidad 1, $r = .6630$; elaboración 2 y elaboración 1, $r = .7038$; elaboración 2, originalidad 2, $r = .9084$, estos datos nos muestran nuevamente que los reactivos se distribuyeron en dos grupos: en originalidad y elaboración 1 y, en originalidad y elaboración 2, obteniendo ambos grupos las correlaciones más altas.

Tabla 9

Correlaciones entre los reactivos de originalidad 1 y 2 y, elaboración 1 y 2

	Originalidad 1	Elaboración 1	Originalidad 2	Elaboración 2
Originalidad 1	1.000			
Elaboración 1	.9334**	1.000		
Originalidad 2	.7277**	.7096**	1.000	
Elaboración 2	.6630**	.7038**	.9084**	1.000

Correlación de Pearson. ** Correlación significativa al nivel de 0.01

Se realizó un análisis de consistencia interna --mediante el alfa de Cronbach--, obteniendo la prueba en su totalidad un alfa de .90, lo cual indica que la escala cuenta con un excelente nivel de confiabilidad y, que la validez de constructo es altamente satisfactoria, es decir, realmente mide los atributos de originalidad y elaboración que conforman de manera global el instrumento de creatividad.

Características de los niños con perfil sobresaliente.

Con el objeto de mostrar la forma en que cada una de las pruebas se comportó dentro del estudio estadístico y detectar el porcentaje de alumnos que muestran un perfil sobresaliente, se reporta el análisis descriptivo obtenido por la muestra en las diferentes instrumentos aplicados: Compromiso con la Tarea, Creatividad, SAGES y la escala para identificar Capacidad Sobresaliente (Tabla 10). A partir del análisis de las puntuaciones máximas y mínimas se ubicaron a aquellos alumnos con un claro perfil sobresaliente al obtener puntuaciones altas (por arriba del percentil 75) en por lo menos tres de los cuatro instrumentos.

Tabla 10

Valores descriptivos de los cuatro instrumentos aplicados

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	Varianza
Instrumento						
Compromiso con la Tarea	206	61	169	130	19.8	395.2
Creatividad	201	4	87	39	16.3	265.6
SAGES	204	73	130	100	9.3	86.7
Nominación del Maestro	206	0	25	11	5.9	35.6

De acuerdo con este análisis descriptivo, en la tabla 11, se reporta que de un total de 206 alumnos, 104 corresponden al cuarto grado, de los cuales seis muestran un perfil sobresaliente --con puntuaciones altas en tres de los cuatro instrumentos--, es decir el 5.8% de la población y, dos un perfil altamente sobresaliente, --puntuaciones altas en los cuatro instrumentos-- que corresponde al 1.9% de la población. De los 104 alumnos que pertenecen al sexto grado, seis muestran el perfil sobresaliente, es decir el 5.7% de la población, --en este grado escolar no se detectaron niños con un perfil altamente sobresaliente--. Cabe advertir que, de los 14 casos detectados en el total de la muestra, doce estudiantes fueron evaluados por sus profesores con características sobresalientes, lo que muestra que, el desempeño escolar del alumno se corrobora con el reconocimiento del profesor.

Sólo en dos de los casos, aún cuando los alumnos presentan puntuaciones elevadas en tres de los instrumentos, éstos no fueron reconocidos por sus profesores como alumnos que presentaran características sobresalientes, aún cuando el índice de coincidencia es alto (85%), podríamos reflexionar sobre cuáles son los atributos que el profesor evalúa en el alumno sobresaliente, pues como menciona Clark (1998), en ocasiones el alumno que cuestiona al profesor, el que se interesa por saber más sobre el tema, el que termina rápido sus actividades escolares, el que tiende a ser líder, es erróneamente considerado como un

alumno inquieto, que distrae a sus compañeros, con problemas de conducta e incluso con problemas de atención, mientras que el alumno con atributos completamente contrarios tiende a ser evaluado como un buen estudiante. De ahí que se esté de acuerdo con Soriano (1996) cuando afirma que, el profesor debe de reformular la imagen del alumno ideal, donde obediencia, pasividad y conformismo ocupan un lugar central frenando así su potencial.

Tabla 11

Alumnos que obtuvieron puntuaciones máximas en por lo menos tres de los cuatro instrumentos aplicados

Grado	Sexo	Pruebas Aplicadas			
		Compromiso con la Tarea	Creatividad	SAGES	Nominación del maestro
4°	M	154		111	19
4°	F		53	108	19
4°	F	154	71	110	
4°	M	169		113	21
4°	F		56	122	18
4°*	M	149	82	107	20
4°	F	160		109	17
4°*	F	151	64	130	21
6°	F		87	108	23
6°	F		50	111	23
6°	F		64	114	23
6°	M	149	69	108	
6°	F	148	60		18
6°	F	160	57		18

* Alumnos con un perfil altamente sobresaliente.

Asociación entre las herramientas.

Con el fin de determinar el grado de asociación entre los cuatro instrumentos aplicados, se llevó a cabo un análisis de correlación, el cual mostró una asociación positiva y significativa entre el compromiso con la tarea y la nominación del maestro $r = .186$; entre creatividad y SAGES $r = .232$; y entre creatividad y nominación del maestro $r = .271$, lo que indica que, una de las características que evalúa el profesor de forma más consistente en el alumno es que se comprometa en la realización de la tarea y que se desempeñe de forma creativa, también se observa que los alumnos que se encuentran más interesados por el aprendizaje académico muestran ser más creativos (Tabla 12).

Tabla 12

Correlaciones entre las pruebas Compromiso con la Tarea, Creatividad, SAGES y Nominación del maestro

	Compromiso con la Tarea	Creatividad	SAGES	Nominación del maestro
Compromiso con la Tarea	1.000			
Creatividad	.125	1.000		
SAGES	.113	.232**	1.000	
Nominación del maestro	.186**	.271**	.053	1.000

Correlación de Pearson. ** Correlación significativa al nivel de 0.01.

Al realizar el Análisis de Varianza de una vía, se encontraron diferencias significativas entre la variable edad con relación a la creatividad $F(4, 196) = 3.184$, $p = .015$, reportando la prueba de Scheffe que la mayor diferencia se dio entre los grupos de 12 y 9 años (Figura 3), señalando como más creativos a los alumnos de 12 años ($\bar{x} = 43.71$) y, en especial a las mujeres ($\bar{x} = 40.0$), más que a los hombres ($\bar{x} = 38.8$).

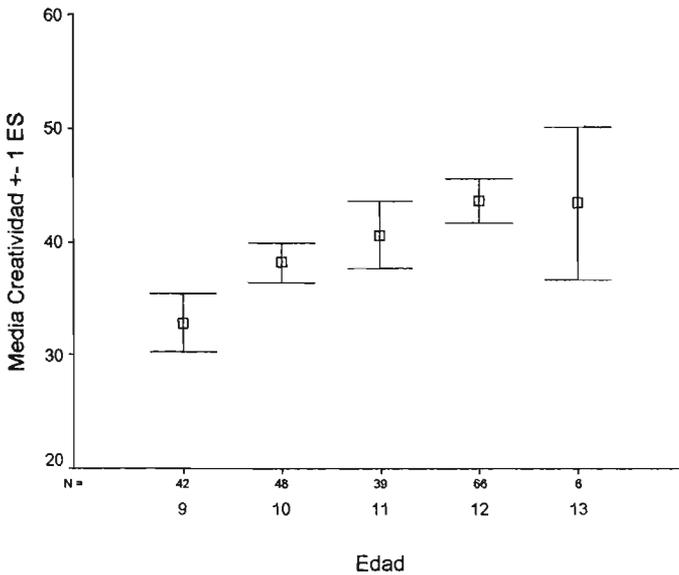


Figura 3. Comparación de la Creatividad a través de grupos de edad.

También se encontró una relación positiva y significativa entre la edad y capacidad sobresaliente $F(4, 204) = 5.807, p = .001$, el análisis posterior con la prueba de Scheffe señaló que para la capacidad sobresaliente, nuevamente la mayor diferencia se da entre los grupos de 12 y 9 años (Figura 4), reportando el maestro a los niños de 9 años con atributos que lo caracterizan con mayor capacidad sobresaliente ($\bar{x} = 13.0$) y, en especial a las mujeres ($\bar{x} = 12.3$), más que a los hombres ($\bar{x} = 10.7$).

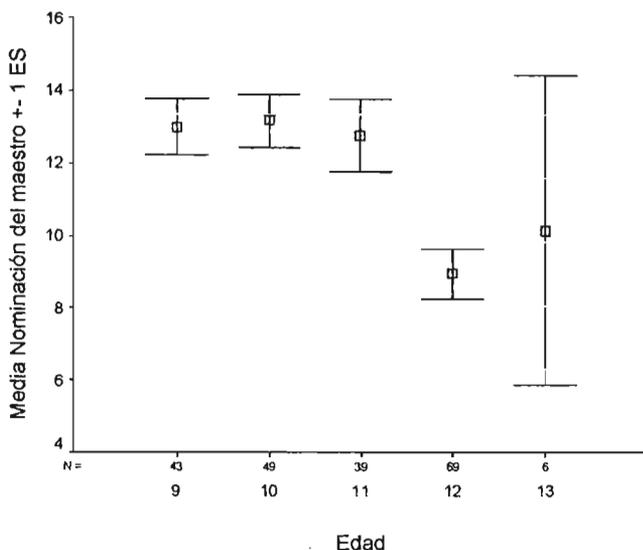


Figura 4. Comparación de la capacidad sobresaliente a través de los grupos de edad.

Para probar si había diferencias entre las variables sexo, grado escolar, número de hermanos y los diferentes instrumentos, se aplicó la prueba *t* de Student, encontrando un efecto significativo con relación a la variable sexo y la escala Compromiso con la Tarea $t = 204.3.278$, $p = .001$, donde las mujeres muestran un mayor compromiso con la tarea ($\bar{x} = 79.87$), que los hombres ($\bar{x} = 74.12$). También se encontró un efecto significativo entre la variable grado escolar y la prueba de creatividad $t = 193.4.3.576$, $p = .001$, donde el grupo de sexto grado presenta una media superior ($\bar{x} = 43.51$), a la del grupo de cuarto ($\bar{x} = 35.5$). De igual forma se encontró un efecto significativo con relación a la opinión del profesor a través del cuestionario de capacidad sobresaliente, $t = 196.4.3.205$, $p = .002$, donde el grupo de cuarto grado presenta una media superior ($\bar{x} = 12.88$) a la del grupo de sexto ($\bar{x} = 10.27$).

En relación con la variable número de hermanos no se encontraron diferencias significativas.

De lo anterior se concluye que, la escala Compromiso con la Tarea cuenta con validez de constructo, quedó integrada por tres factores bien definidos: interés, persistencia y esfuerzo, que, en su conjunto nos permitieron identificar este rasgo. De igual forma, la prueba de Creatividad, Farrens, cuenta con validez de constructo, midiendo los atributos de originalidad y elaboración, mismos que contribuyeron en la identificación del sobresaliente. Como se esperaba, se dio una asociación positiva y significativa entre cada uno de los instrumentos utilizados, señalando como más creativos a los alumnos de 12 años y en especial a las mujeres, a los niñas de 9 años, con mayores características sobresalientes, así como con un mayor compromiso con la tarea. La nominación del maestro, resultó ser confiable, coincidiendo en un 85% de los casos detectados con los otros instrumentos.

Los resultados hasta aquí obtenidos, representan un avance importante en la identificación del potencial sobresaliente, especialmente en lo que se refiere a la construcción y validación de instrumentos en una población mexicana, lo cual dio la pauta para continuar con la segunda fase que se refiere al estudio de investigación propiamente dicho, con los instrumento validados.

Fase II. Estudio de Investigación

Objetivos

1. Identificar alumnos con un perfil sobresaliente a partir de la aplicación de cuatro instrumentos: Escala Compromiso con la Tarea, Prueba Farrens de Creatividad, Prueba de Razonamiento SAGES y la Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar el Potencial Sobresaliente en niños y niñas que cursan la educación primaria., en una población de alumnos de 4° y 6° de primaria, pertenecientes a una escuela oficial del Distrito Federal.
2. Identificar posibles diferencias por edad, grado escolar, sexo y número de hermanos en relación con los cuatro instrumentos aplicados.
3. Validación de un modelo para identificar Potencial Sobresaliente en niños de 4° y 6° de primaria.

Contexto y escenario

Se trabajó en dos escenarios que a continuación se describen:

Escenario uno: Escuela primaria pública de organización completa, ubicada en el extremo oriente de la delegación Iztapalapa, en una zona marginada. Durante el ciclo escolar 2003-2004 brindó atención a una población de 612 alumnos, nunca ha contado con la participación de la USAER. Se encuentra ubicada entre otras dos escuelas, al entrar por el portón principal se encuentra un patio central de aproximadamente 800 m², con un asta bandera y dos edificios laterales que cuentan con una planta baja, un primer piso y una escalera central en cada uno de ellos, que comunica con el primer piso.

En la planta baja del edificio ubicado al sur, se localiza la dirección, la cual mide ocho por ocho metros cuadrados, al fondo se encuentran dos cubículos, el de la derecha corresponde a la dirección del turno matutino y, el de la izquierda a la del turno vespertino. En la planta baja de este mismo edificio, hacia el oriente, se encuentran los tres grupos de

primer grado, en seguida una pequeña bodega en donde se guardan los desayunos de los niños, los cuales son repartidos durante la mañana. Estos desayunos son otorgados por el DIF (Desarrollo Infantil para la Familia) y tienen un costo de .50¢ por niño, consiste en un cuarto de leche o uno de jugo, además de dos productos sólidos que pueden ser una galleta, fruta o una barra de granola. La adquisición del desayuno no es obligatorio, al inicio del ciclo escolar los padres firman una carta compromiso para comprar el desayuno que se le dará a su hijo durante todo el año. Lo adquieren aproximadamente el 90% de los niños.

En seguida de la bodega, se encuentran los sanitarios para niñas y a un lado los de los niños, en el primer nivel de este edificio, en el lado oriente se encuentran los tres grupos de tercer grado y en seguida los de cuarto grado, en la planta baja de este mismo edificio hacia el oriente, se encuentran tres aulas de los primeros años y, en el primer piso del mismo lado oriente, los tres grupos de tercer año y enseguida los grupos de cuarto año. Hacia el poniente, en la planta baja se ubican los tres grupos de segundo grado y en el primer nivel los de quinto y sexto grado. Todas las aulas tienen las mismas características y dimensiones (6 x 7 m²) cada salón cuenta con un pizarrón, bancas binarias de madera para los alumnos en cantidad suficiente y para el profesor una mesa, una silla y un mueble para colocar sus materiales, en general, el mobiliario cubre las necesidades.

La planta docente estaba constituida por 18 profesores, cuatro del sexo masculino (22%) y catorce del femenino (77%), diez de ellos con estudios de Normal Básica (55%) y ocho con Licenciatura en Educación Primaria (44%). El 100% de los profesores eran titulados, ninguno reportó haber participado en el programa de USAER.

Escenario dos: Escuela primaria pública de organización completa, ubicada en el extremo oriente de la delegación Iztapalapa, en una zona marginada. Durante el ciclo escolar 2003-2004 brindó atención a una población de 607 alumnos, nunca ha contado con la participación de la USAER. Esta situada entre una unidad habitacional y una cancha de fútbol rápido, perteneciente a la delegación Iztapalapa. Su construcción consiste en un solo edificio, con una planta baja y tres niveles, en el primer nivel se encuentran los primeros y segundos años, en el segundo nivel los terceros y cuartos años y, en el tercer nivel se ubican los quintos y sextos años. Al entrar se encuentra un cubo con un pasillo largo que hacia el poniente nos encontramos en la planta baja del edificio, primeramente se encuentran unas

escalares que permiten el acceso a los tres niveles, más hacia el poniente se encuentra una sala de usos múltiples.

En seguida se encuentra la dirección, que cuenta con una recepción, al fondo se divide en dos cubículos, uno corresponde a la dirección del turno matutino y el otro al del turno vespertino. Siguiendo hacia el poniente, a un lado de la dirección, se encuentran los sanitarios para las mujeres y en la siguiente puerta están los de los hombres, sobre el mismo pasillo, pero enfrente de los baños se ubica la sala de música. El salón que sigue es utilizado como biblioteca, se desarrolla la actividad de “Rincón de Lectura” al cual acuden una vez por semana cada grupo para leer, cuenta con un pequeño librero donde se encuentran libros de lectura para todas las edades.

Entrando por la puerta principal hacia el lado oriente, se encuentra una bodega en donde se guardan los desayunos de los niños, los cuales son repartidos durante la mañana. Estos desayunos son otorgados por el DIF y tienen un costo de .50¢ por niño, consiste en un cuarto de leche o uno de jugo, además de dos productos sólidos que pueden ser una galleta, fruta o una barra de granola. La adquisición del desayuno no es obligatorio, a principios del año escolar los padres firman una carta compromiso para comprar el desayuno que se le dará a su hijo durante todo el año escolar. Lo adquirieron aproximadamente el 90% de los niños. Todas las aulas tienen las mismas características y dimensiones (9 x 8 m²), en cada salón hay un pizarrón, bancas binarias de madera en cantidad suficiente y para el profesor una mesa, una silla y un mueble para colocar sus materiales, en general, el mobiliario cubre las necesidades. En la parte trasera del edificio, hacia el norte, se ubica un patio que mide 300 m², con un asta bandera en la parte central.

La planta docente estaba constituida por 18 profesores, uno del sexo masculino (5%), con Licenciatura en Educación Primaria y diecisiete del femenino (94%), de las cuales once (64%) tenían estudios de Normal básica y seis (35%) con estudios de Licenciatura en Educación Primaria. El 100% de los profesores eran titulados, ninguno reportó haber participado en el programa de USAER.

Participantes

Alumnos.

Se obtuvo una muestra conformada por un total de 399 estudiantes, 185 hombres (46%) y 214 mujeres (53%), de los cuales 201 eran de 4° grado (50%), 88 hombres (43%) y 113 mujeres (56%); y 198 eran de 6° grado (49%), 97 hombres (49%) y 101 mujeres (51%), con un rango de edad entre 9 y 13 años. La selección de los participantes fue del tipo no probabilístico, intencional. El número de hermanos que reportan tener los alumnos participantes va de cero a ocho con una media de tres.

Profesores.

Los datos que caracterizan a los doce profesores a cargo de los grupos de cuarto y sexto grado, se detallan a continuación: El 75% de los profesores eran mujeres y el 25% hombres. La edad de las mujeres fluctuó entre los 39 y los 48 años ($\bar{x} = 42$); la de los hombres entre los 35 y 48 años ($\bar{x} = 41$). Cinco de las nueve profesoras tenían como grado máximo de estudios la Normal Básica (55%) y las otras cuatro la Licenciatura en Educación Primaria (44%); dos, de los tres profesores contaban con la Normal Básica (66%) y un profesor con Licenciatura en Educación Primaria (33%); los doce profesores eran titulados (100%). Los años de servicio fluctuaron desde 11 hasta 28 en el caso de las mujeres; y de 4 a 29 años en los hombres. En relación a la antigüedad en la escuela bajo estudio, fluctuó desde uno hasta 25 años ($\bar{x} = 11.8$) en el caso de las profesoras y, de cuatro a 29 años en el caso de los hombres ($\bar{x} = 18$); en el 41% de los casos la antigüedad docente en esta escuela coincide, con los años de servicio ejercidos. El estado civil del 100% de los profesores era casado.

Herramientas

Escala Compromiso con la Tarea.

La escala que fue validada en la fase I, y quedo conformada por 18 reactivos, los niveles altos de compromiso con la tarea se ubicaron entre el rango de 90 y 108 puntos, mientras que los niveles bajos entre 18 y 36 puntos. La escala cuenta con un índice de confiabilidad de .79 (Apéndice E).

Prueba Farrens para identificación de la Creatividad.

La prueba fue validada en la fase I, y quedo conformada por 15 reactivos, los niveles altos de creatividad se ubicaron entre el rango de 50 a 87 puntos, mientras que los niveles bajos entre 4 a 28 puntos. La prueba cuenta con un índice de confiabilidad de .90.

Escala tres de Razonamiento de la prueba de Evaluación Inicial para Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes 2: 4-S (SAGES).

Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar el Potencial Sobresaliente en los niños y niñas que cursan la educación primaria.

Procedimiento

El procedimiento bajo la cual se aplicó cada uno de los instrumentos -*Escala Compromiso con la Tarea*, Instrumento *Farrens de Creatividad*, *Prueba SAGES*, *Lista de Nominación del Maestro*-, fue el mismo que se reporto en la fase I, por lo que, se sugiere consultar el apartado correspondiente para su aplicación.

Análisis Estadístico

Para determinar el grado de asociación entre los cuatro instrumentos seleccionados, se realizó un análisis de correlación. Se aplicó la prueba t de Student para probar si existen

diferencias entre los cuatro instrumentos aplicados y las variables sexo y grado escolar. Se realizaron Análisis de Varianza para identificar las posibles diferencias entre las variables edad, número de hermanos y los cuatro instrumentos. Para determinar el valor de predicción de cada una de las variables --compromiso con la tarea, creatividad, razonamiento y nominación del maestro--se realizó un Análisis de Regresión Lineal por el método Stepwise, con el propósito de estudiar en que medida cada uno de los indicadores contribuyen el la manifestación de la capacidad sobresaliente.

Resultados

Asociación entre las herramientas.

Con el objeto de mostrar la forma en que cada uno de los instrumentos se comportó dentro del estudio estadístico y detectar el porcentaje de alumnos que muestran un perfil sobresaliente, en la Tabla 13, se reporta el análisis descriptivo obtenido por la muestra en los diferentes instrumentos aplicados: Compromiso con la Tarea, Creatividad, SAGES y la escala de Nominación del maestro.

Tabla 13
Análisis descriptivo de las herramientas aplicadas

		Compromiso con la Tarea	Creatividad	SAGES	Nominación del maestro
N	Válidos	399	399	399	399
N	Perdidos	0	0	0	0
Media		75.87	20.78	98.72	10.00
Mediana		77.00	15.00	99.00	10.00
D.S.		13.89	18.94	9.53	6.07
Varianza		192.9	358.8	90.93	36.89
Mínimo		35	0	71	0
Máximo		108	89	127	24
Percentiles	25	67	6	92	5
	75	86	30	105	15

diferencias entre los cuatro instrumentos aplicados y las variables sexo y grado escolar. Se realizaron Análisis de Varianza para identificar las posibles diferencias entre las variables edad, número de hermanos y los cuatro instrumentos. Para determinar el valor de predicción de cada una de las variables --compromiso con la tarea, creatividad, razonamiento y nominación del maestro--se realizó un Análisis de Regresión Lineal por el método Stepwise, con el propósito de estudiar en que medida cada uno de los indicadores contribuyen el la manifestación de la capacidad sobresaliente.

Resultados

Asociación entre las herramientas.

Con el objeto de mostrar la forma en que cada uno de los instrumentos se comportó dentro del estudio estadístico y detectar el porcentaje de alumnos que muestran un perfil sobresaliente, en la Tabla 13, se reporta el análisis descriptivo obtenido por la muestra en los diferentes instrumentos aplicados: Compromiso con la Tarea, Creatividad, SAGES y la escala de Nominación del maestro.

Tabla 13
Análisis descriptivo de las herramientas aplicadas

		Compromiso con la Tarea	Creatividad	SAGES	Nominación del maestro
N	Válidos	399	399	399	399
N	Perdidos	0	0	0	0
Media		75.87	20.78	98.72	10.00
Mediana		77.00	15.00	99.00	10.00
D.S.		13.89	18.94	9.53	6.07
Varianza		192.9	358.8	90.93	36.89
Mínimo		35	0	71	0
Máximo		108	89	127	24
Percentiles	25	67	6	92	5
	75	86	30	105	15

Para determinar el grado de asociación entre los cuatro instrumentos aplicados, se llevó a cabo un análisis de correlación (Tabla 14), el cual mostró una asociación positiva y significativa entre la nominación del maestro y el compromiso con la tarea $r = .261$; de igual forma se dio una relación positiva y significativa entre la nominación del maestro y la creatividad $r = .289$; lo que muestra que existe una relación muy estrecha entre estos indicadores, que muy probablemente las características que el profesor toma en cuenta para identificar a sus alumnos como sobresalientes son, el compromiso con la tarea y la creatividad.

Tabla 14

Correlaciones entre los instrumentos: Compromiso con la Tarea, Creatividad, SAGES y Nominación del maestro

	Compromiso con la Tarea	Creatividad	SAGES	Nominación del maestro
Compromiso con la Tarea	1.000			
Creatividad	.080	1.000		
SAGES	-.063	.001	1.000	
Nominación del maestro	.261**	.289**	.044	1.000

Correlación de Pearson. ** Correlación significativa al nivel de 0.01.

Se realizó el Análisis de Varianza de una vía, para identificar diferencias entre las variables edad, número de hermanos y los cuatro instrumentos. Se encontraron diferencias significativas entre la variable edad con relación al compromiso con la tarea $F_{(2, 396)} = 3.920$, $p = .021$; el análisis posterior con la prueba de Scheffé señala que, ésta diferencia se da entre los grupos de 8 y 9 años y los de 12 años en adelante, en donde el grupo de 9 años muestra ser más comprometido con la tarea ($\bar{x} = 77.9$) que los alumnos mayores de 12 años ($\bar{x} = 72.6$), como se puede ver en la Figura 5.

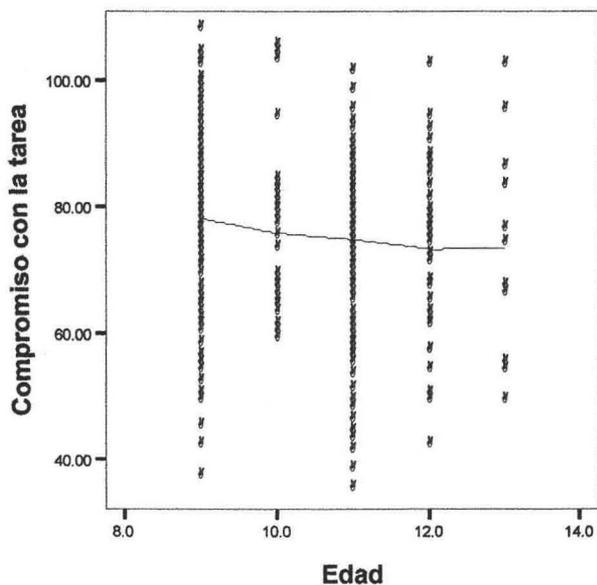


Figura 5. Dispersograma de Compromiso con la Tarea y Edad, con línea de ajuste de medias sobrepuesta.

También se encontraron diferencias significativas entre la variable edad con relación a la creatividad, $F_{(2, 396)} = 7.225$, $p = .001$; en donde el grupo de 11 años de edad muestra ser más creativo ($\bar{x} = 24.5$), que los alumnos de mayor edad ($\bar{x} = 20.9$), e incluso que los alumnos más pequeños entre 8 y 9 años, donde se observa un valle en la manifestación de la creatividad, la cual se va incrementando hacia los 11 años, y con un ligero descenso hacia los 12 años (Figura 6).

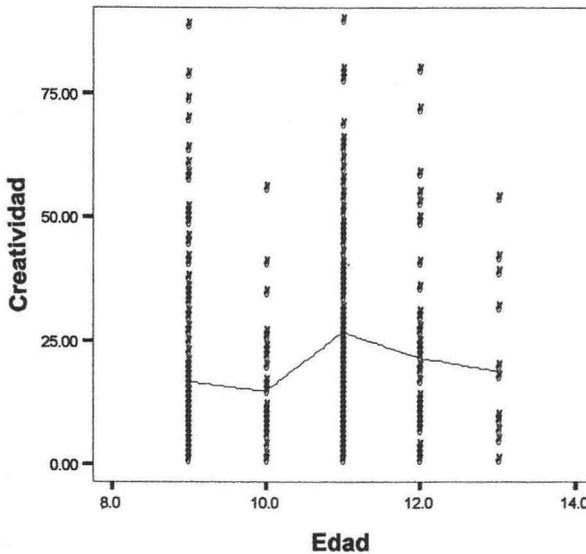


Figura 6. Dispersograma de Creatividad y Edad, con línea de ajuste de medias sobrepuesta.

Respecto a la variable número de hermanos, se observaron diferencias significativas con la prueba SAGES, $F_{(3, 394)} = 3.318$, $p = .020$, específicamente entre los niños que no tienen hermanos y los que tienen tres hermanos, reportando la prueba de Scheffe que se desempeñan mejor en el área de razonamiento los hijos únicos ($\bar{x} = 102.8$), que los que tienen tres hermanos ($\bar{x} = 97.1$).

De igual forma, se realizaron Análisis de Varianza de dos vías de factores fijos, para explorar si existe alguna interacción entre las variables sexo y grado escolar, en relación con cada uno de los cuatro indicadores, obteniendo lo siguiente: Se encontraron diferencias significativas entre la variable grupo, con relación al compromiso con la tarea, $F_{(1, 395)} = 6.815$, $p = .009$; mostrando como más comprometidos con la tarea a los alumnos de cuarto grado ($\bar{x} = 77.69$), que a los de sexto ($\bar{x} = 74.2$). También se encontraron diferencias

significativas entre la variable grupo y creatividad, $F_{(1, 395)} = 24.45$, $p = .001$; mostrando como más creativos a los alumnos de sexto grado ($\bar{x} = 25.42$), que a los de cuarto ($\bar{x} = 16.21$). En relación al indicador razonamiento se encontraron diferencias significativas con relación a la variable grupo, $F_{(1, 395)} = 6.502$, $p = .011$; en donde los alumnos de sexto grado reportan mayor razonamiento ($\bar{x} = 99.94$), que los de cuarto ($\bar{x} = 97.52$). Finalmente, en relación al indicador nominación del maestro, se encontraron diferencias significativas con relación a la variable sexo, $F_{(1, 395)} = 4.823$, $p = .029$; en donde los maestros reportan a las mujeres con mayores características sobresalientes ($\bar{x} = 10.62$), que a los hombres ($\bar{x} = 9.28$).

Para determinar el valor de predicción de cada una de las variables --compromiso con la tarea, creatividad, razonamiento y nominación del maestro--, se realizó un Análisis de Regresión Lineal por el método de Stepwise, con el propósito de estudiar en que medida cada uno de los indicadores contribuyen en la manifestación de la capacidad sobresaliente. Los resultados se pueden apreciar en la tabla 15, en la que se observa que el primer indicador que contribuyó fue la creatividad con una beta de .35; en segundo lugar aparece la nominación del maestro con una beta de .27, en tercer lugar aparece el compromiso con la tarea con una beta de .17 y en cuarto lugar aparece el razonamiento con una beta de .12, lo anterior tiene que ver con el hecho de que, la creatividad es la variable que más contribuyó en la manifestación de la capacidad sobresaliente, y en menor medida la nominación del maestro, el compromiso con la tarea y finalmente el razonamiento.

Tabla 15

Análisis de Regresión Lineal Múltiple, por el método de Stepwise, que analiza las variables que predicen la Capacidad Sobresaliente (N= 399)

	B	SE B	β
Paso 1 Creatividad	.004838	6.3265E-04	.358340
Paso 2 Nominación del Maestro	.011584	.001980	.275120
Paso 3 Compromiso con la Tarea	.003276	8.4356E-04	.177956
Paso 4 Razonamiento	.003245	.001181	.120986

Nota: $R^2 = .12$ paso 1; $R^2 = .19$ paso 2; $R^2 = .22$ paso 3; $R^2 = .23$ paso 4.

La prueba t que fundamenta la adecuación de los coeficientes beta, señaló como apropiados los valores de los coeficientes de Creatividad $t = 6.097$, $p = .000$; Nominación del Maestro $t = 4.656$, $p = .000$; Compromiso con la Tarea $t = 4.116$, $p = .000$; Razonamiento $t = 2.747$, $p = .063$; mostrándonos el impacto de cada una de las variables en la explicación de la capacidad sobresaliente, corroborando el dato anterior, donde la variable que mas contribuyó fue la creatividad.

Características de los niños con perfil sobresaliente.

A partir del análisis de las puntuaciones máximas y mínimas, se ubicaron a aquellos alumnos con un claro perfil sobresaliente al obtener puntuaciones por arriba del percentil 75 en por lo menos tres de las cuatro pruebas aplicadas (Tabla 16).

Tabla 16

Alumnos que obtuvieron puntuaciones máximas en por lo menos tres de los cuatro instrumentos aplicados

Grado	Sexo	Edad	No. Hermanos	Pruebas Aplicadas			
				Compromiso con la Tarea	Creatividad	SAGES	Nominación del Maestro
4°	F	9	5	95		103	15
4°	F	9	4		48	110	15
4°	F	9	5	96		103	16
4°	F	9	3	88	32		19
4°	F	9	3	90		111	17
4°	M	9	3	93	34		22
4°*	M	9	2	87	88	105	24
4°*	F	9	7	91	34	109	20
4°	F	9	0	96	50		22
4°	M	9	2	90	63		22
4°	F	9	2	92		108	21
4°	F	9	3	91	57		17
4°	M	9	2	100	78		17
4°	F	9	2	90	73		17
4°	F	9	3	93	34	106	
4°	F	9	3	91	60		20
4°*	F	9	4	91	69	111	19
4°	M	9	2	93	52		17
6°	F	11	2	87	47	105	
6°	F	11	3	90	67		22
6°*	M	11	2	93	61	111	21
6°	M	12	5	92	58		15
6°	F	11	3	90	31		20
6°	F	11	3	88	45		16
6°	M	11	3	101		109	21
6°	M	11	3		42	110	19
6°	M	11	3		36	114	16
6°	M	11	3	93	46		20

* Alumnos con un perfil altamente sobresaliente.

De un total de 399 alumnos, 201 corresponden al *cuarto grado*, de los cuales 15 muestran un perfil sobresaliente --con puntuaciones por arriba del percentil 75, en tres de los cuatro instrumentos--, es decir el 7.4% y, tres un perfil altamente sobresaliente, -- puntuaciones altas en los cuatro instrumentos--, que corresponde al 1.4%. De los 198 alumnos que pertenecen al *sexto grado*, diez muestran un perfil sobresaliente, es decir el

5.0% y, uno un perfil altamente sobresaliente, que corresponde al .5%. De manera que, a través del modelo propuesto se detectó como alumnos potencialmente sobresalientes al 7% del total de la población. De los 28 casos detectados en el total de la muestra, 25 estudiantes fueron evaluados por sus profesores con características sobresalientes, lo que nos indica que, el desempeño escolar del alumno se corrobora con el reconocimiento del profesor, lo cual nos habla de que la aportación del maestro es relevante pues, en el caso particular de este estudio, su participación en la identificación de los alumnos sobresalientes coincide en 25 de los casos, es decir, en un 90%.

Con base en los resultados obtenidos en la presente investigación, se propone un modelo que permite explicar la forma en que las diferentes variables e indicadores se interrelacionan para entender el mecanismo a través del cual se logra la identificación de la capacidad sobresaliente. La figura 7, muestra la trayectoria del Modelo de Identificación del Potencial Sobresaliente, el cual cuenta con tres variables intrínsecas: compromiso con la tarea, creatividad y razonamiento y, una extrínseca: nominación del maestro, las cuales fueron medidas a través de los diferentes indicadores que las integran --interés, persistencia, esfuerzo, originalidad, elaboración y razonamiento--, considerando también tres variables observadas: sexo, grado escolar y edad.

Las diferentes flechas indican los coeficientes de correlación de Spearman a un nivel de significancia ≤ 0.01 , entre la capacidad sobresaliente y cada una de las variables predictoras: nominación del maestro .3330; creatividad .2957; compromiso con la tarea .2894 y, razonamiento .1326, presentando el grado en que cada una de ellas predice la capacidad sobresaliente. A este respecto es importante señalar que, si bien los valores reportados indican que la fuerza de predicción es baja, éstos resultaron significativos, lo que nos muestra que, los valores obtenidos no se debieron al azar y, que por tanto el modelo propuesto es confiable. En función de estos resultados, se puede mencionar que si bien los factores estudiados contribuyeron de alguna forma en la manifestación del potencial sobresaliente, no se puede descartar la presencia de otros componentes que pudieron igualmente contribuir y, que sería interesante identificarlos para su estudio en posteriores investigaciones.

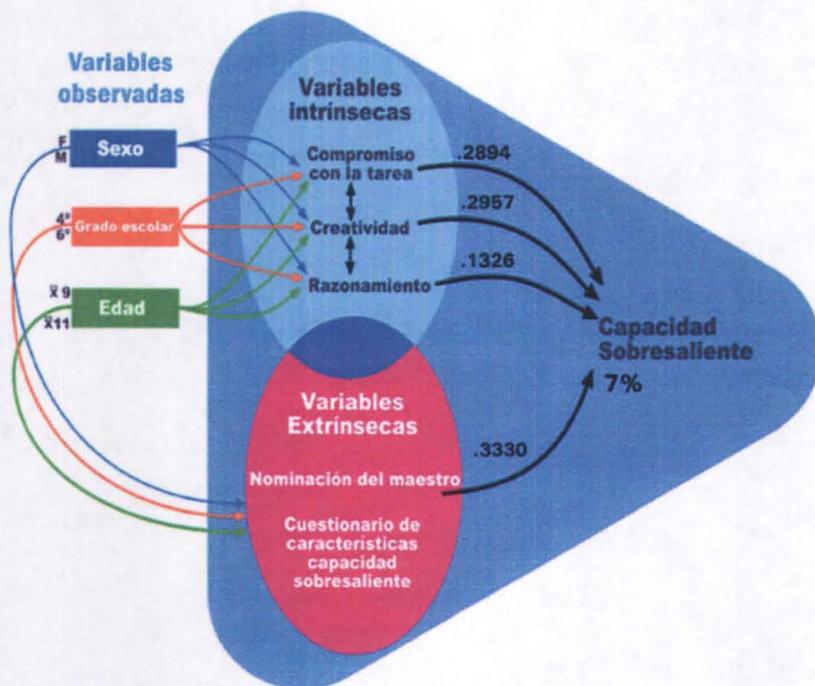


Figura 7. Trayectoria del modelo de Identificación de la Capacidad Sobresaliente y su interrelación con las diferentes variables.

Discusión y Conclusiones

El Sistema Educativo Mexicano encara retos todavía difíciles de superar, en este sentido Santoyo (1994) señala que, existen deficiencias que se reflejan en los índices de deserción en todos los niveles educativos. Asimismo, plantea que es urgente darle una solución, pues, la educación exige proyectarse hacia la excelencia para conseguir el desarrollo que esperamos en nuestro país. En este mismo sentido, González (1995) propone como prioritario el rediseñar el sistema educativo para que responda a las exigencias del mundo moderno, caracterizado por la innovación tecnológica y por la globalización de las ideas, la economía y el comercio. Por lo que, es importante adecuar los programas de estudio para elevar el nivel académico de los alumnos, puntualizando en la importancia de llevar al alumno hacia un aprendizaje funcional, significativo, integrador y cooperativo, para lo cual se requiere el compromiso y participación de los docentes y autoridades académicas en su conjunto.

Dentro del campo de la educación especial el panorama no cambia, al respecto, Acle (1995) señala que, son diversos los problemas que están presentes y que se encadenan: la necesidad de replantear la definición teórica y por ende operacional de las categorías que conforman este campo, repercute en el cómo se evalúa y se interviene. Además de estar presente una dificultad más que se refiere a la falta de una formación y un entrenamiento adecuado de los diversos especialistas involucrados en la solución de los problemas presentes en este campo.

Cuando nos referimos a la categoría de Sobresalientes dentro del marco de la educación especial, resulta difícil pensar que existen niños excluidos por presentar habilidades superiores; habitualmente, cuando se habla de necesidades especiales, suele considerarse a los sujetos que presentan deficiencias o carencias, y, es precisamente por situarse “por arriba” de la norma por lo que no se entienden y atienden las necesidades especiales de los niños ubicados en esta categoría. Hernández (2000) menciona que, en este contexto, es importante considerar que el sobresaliente requiere de condiciones específicas que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades, para lo cual, es necesario identificar cuáles son esas capacidades, aptitudes, talentos e intereses propios para que el aprendizaje

se realice de manera eficaz. Dentro de este campo, la capacidad sobresaliente se convierte en una dificultad para el sujeto, cuando los contenidos escolares, la enseñanza, el estilo de aprendizaje, etc. no satisfacen la demanda de éste y, para el maestro, al entrar a ésta dinámica, pues no encuentra una salida aceptable para afrontar este reto por la falta de experiencia, a lo que se aúna el hecho de la carencia de instrumentos que permitan identificar este rasgo.

La caracterización del sobresaliente ha pasado por diferentes etapas, en la actualidad los autores hacen hincapié en su carácter multidimensional en el que se conjugan factores internos y externos. Aunado a esto se encuentra el problema de llevar a cabo una adecuada identificación; en especial en nuestro país, pues el interés por atender al nivel escolar a niños con capacidad sobresaliente, apenas empezó en los ochenta, a partir de la utilización de instrumentos orientados a la nominación de los niños con capacidad y aptitud sobresaliente por terceros, en especial por los maestros.

No obstante, en la última década llama la atención los datos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública, en los que se observa que, mientras que en 1997 se atendieron y diagnosticaron a 9 396 menores con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), en el año 2000 sólo lo fueron 5 901 (Sánchez, et al. 2003). Surgen, pues, muchas interrogantes, pero la principal sería si se dejaron de atender a estos niños y, además cómo fueron diagnosticados. Por otro lado, en esta misma década, en el país se reportan sólo seis investigaciones orientadas al estudio del sobresaliente, y, de ellas sólo tres se dirigieron a elaborar instrumentos para detectar a estos menores.

De aquí que, la aportación principal de la presente investigación es proponer un modelo para identificar potencial sobresaliente, pues se considera relevante contar con dicho modelo dentro del campo de la educación, si partimos de lo que plantea Pérez (1994) en cuanto a que los modelos se definen en general por una serie de características que los hacen ser operativos y pueden favorecer el cumplir con una finalidad en el campo científico, ya que, dentro de sus características se encuentran: a) su carácter simplificador de la realidad; b) la acentuación de determinados rasgos, elementos o factores de la realidad; c) hacer posible el acceso a totalidades o complejidades que de otra forma serían incomprensibles; d) permite abstraerse de una realidad científica tomando los elementos

teóricos implicados en la misma; e) un modelo en tanto una abstracción simplificada trata de ser aplicable a la realidad concreta; y f) se trata de comprobar su validez de funcionamiento al evaluarlos.

Partiendo de lo antes citado, en la presente investigación se propuso el Modelo de Identificación del Potencial Sobresaliente, el cual cuenta con tres variables intrínsecas: compromiso con la tarea, creatividad y razonamiento y, una extrínseca: nominación del maestro, las cuales fueron medidas a través de los diferentes indicadores que las integran -- interés, persistencia, esfuerzo, originalidad, elaboración y razonamiento—, considerando también tres variables observadas: sexo, grado escolar y edad.

Por lo que, cabe resaltar como utilidades de la aplicación del modelo en el presente estudio, las siguientes: a) permitió entender un fenómeno complejo a partir del análisis de los diferentes factores que conforman el potencial sobresaliente; b) se pudieron conjuntar tanto factores externos como internos en la explicación del potencial sobresaliente; y c) permitió identificar el nivel de contribución de cada una de las variables que predijeron dicho potencial. No obstante, vale la pena mencionar que una de las limitaciones que se tuvieron fue el no haber realizado un contraste con otro grupo social utilizando las mismas pruebas, a fin de lograr una generalización en la utilización del modelo propuesto.

Con base en todo lo anterior, se puede concluir que considerar la elaboración de un modelo de identificación del potencial sobresaliente, cuyo objetivo tienda a la inclusión de variables intrínsecas y extrínsecas al niño, con el fin de desarrollar un programa de intervención educativa que enriquezca el plan de estudios actual, permitiendo de este modo que la educación de respuesta a las necesidades de estos niños, conjuntamente con el apoyo que se les brinde a los maestros para realizar dicha identificación, representa un avance importante en el estudio de la categoría de sobresalientes, especialmente en lo que se refiere a la identificación del talento en una población mexicana.

El procedimiento utilizado en el desarrollo de esta investigación para llegar a la propuesta del modelo de identificación del potencial sobresaliente, nos permitió adentrarnos en el estudio de los diferentes factores que lo integran, para lo cual se construyó y validó la escala Compromiso con la Tarea, con un adecuado índice de

confiabilidad interna con tres factores conceptualmente claros; interés de tipo recreativo, persistencia de tipo académica y esfuerzo físico. Con base en la fundamentación teórica del constructo multidimensional de compromiso con la tarea, se pudo probar la validez de constructo de la escala, por lo que, se considera que los tres factores que la integran cuentan con claridad conceptual y presentan correspondencia con los planteamientos hechos por Pintrich (1998) al mencionar que, la motivación para lograr una tarea se da ante la interacción balanceada entre estos indicadores pues, los estudiantes que eligen comprometerse con alguna tarea, muestran un gran esfuerzo y tienden a persistir hasta obtener grandes logros.

De igual forma Schunk (1983) señala que, existe una relación positiva entre logro e indicadores motivacionales como el esfuerzo y la persistencia, en su estudio reporta el haber dado entrenamiento a niños para resolver problemas aritméticos --el cual reflejó esfuerzo y persistencia-- observando que, la mayoría de los problemas fueron resueltos correctamente durante el postest, reflejando así, una medida de logro. En la presente escala que hemos propuesto se encontró que estos indicadores se integraron en factores confiables que permitieron identificar el compromiso con la tarea en alumnos de cuarto y sexto grado de primaria. De esta forma, la presente escala representa un primer avance en el estudio e identificación del compromiso con la tarea, al permitimos identificar al 6.4% de los alumnos con un alto nivel de este rasgo. Cabe resaltar, la importancia de esta detección en un contexto marginado, como lo es el de Iztapalapa y, en el que ésta población de riesgo social, resultaría beneficiada si se reorientan los programas de trabajo y la capacitación del maestro en favor de una identificación oportuna y acorde con sus necesidades.

En relación con la escala Farrens para identificar Creatividad, se puede mencionar que su composición final en dos factores que integran aspectos de originalidad y elaboración, permitieron confirmar lo que Torrance (1972) señala en cuanto a que, la producción creativa implica la presencia tanto de la originalidad como la elaboración y, que en el caso específico de la construcción de dibujos se pone en juego la tendencia a la estructuración y la integración del pensamiento creativo, dando la oportunidad al individuo de presentar un objeto, escena o situación singular, que se aparte de lo obvio y de lo común y, que lo aproxime a una integración del perfil del sobresaliente.

A través de la escala de creatividad se pudo identificar al 7.8% de la muestra con elevadas características de este rasgo, lo que nos hace reflexionar respecto a que, si consideramos que la creatividad se va conformando y desarrollando desde edades muy tempranas, su identificación y estimulación en función de las edades, de los intereses en actividades tales como el dibujo, el modelado, la lectura, las narraciones, la fantasía, los juegos, las actividades deportivas, etc. debe de representar una actividad prioritaria dentro del plan educativo actual, en donde conjuntamente con el medio familiar se deba fomentar en el niño un fuerte interés por aquello que le interesa proyectar creativamente. Lo que confirma lo planteado por algunos teóricos de la creatividad como Espriú (1993), Gardner (2001), Mayesky (1990) y Torrance (1972) respecto a la importancia de la misma, dentro del desarrollo integral del niño, por lo que, su estimulación oportuna y adecuada dentro de diversos ámbitos; el escolar, el familiar, el social y, en cualquier medio sociocultural favorecerá el desarrollo del pensamiento creativo.

Cabe resaltar que, si bien el campo donde se manifiesta la creatividad es muy vasto, en el presente estudio sólo nos limitamos a su estudio en el área del dibujo en la edad escolar, pues como ya se mencionó en apartados anteriores, es el tipo preferido de la creación en la edad escolar (Vigotsky, 1999), además de considerar la importancia que tiene el cultivo de la creatividad en ésta área, ya que, la orientación educativa consiste principalmente en la dirección de la conducta del escolar hacia el futuro, hacia la ejercitación de su imaginación creadora proyectada hacia los cambios científicos y tecnológicos del mañana. Ante lo cual es recomendable, ampliar su estudio hacia otras áreas de igual importancia dentro del campo educativo, para futuras investigaciones.

Con respecto a la posible relación entre los datos arrojados por cada uno de los instrumentos propuestos para identificar potencial sobresaliente, se encontró una asociación positiva y significativa entre el compromiso con la tarea, la creatividad y la nominación del maestro, lo cual nos confirma que en mayor o en menor medida estos indicadores se relacionan contribuyendo así en la manifestación de dicho potencial, lo cual nos confirma lo expuesto por Rea (2000) quien señala que, la capacidad sobresaliente siempre esta en un proceso de autoorganización en el que se involucran un potencial combinado de creatividad y motivación, vista ésta última como un tipo específico de compromiso con la tarea. En

relación con el perfil del sobresaliente, se encontró que el porcentaje obtenido a partir de las puntuaciones máximas (por arriba del percentil 75), de alumnos en los diferentes instrumentos, permitió identificar al 7% como alumnos sobresalientes del total de la muestra con la que se trabajó, mostrando así la importancia que cada una de las variables tiene en la manifestación de dicho potencial.

Por otro lado, resulta interesante mencionar que se dio una alta consistencia entre las puntuaciones obtenidas a través de los instrumentos --que evaluaron la parte intrínseca al alumno-- y, la nominación del maestro --evaluación extrínseca--, corroborando así, el perfil de los alumnos identificados como sobresalientes. La identificación del maestro coincidió en un 90% de los casos detectados a través de los otros tres instrumentos, lo cual indica que la participación del profesor en la nominación del alumno con potencial sobresaliente, resultó ser confiable, tomando en cuenta sus años de experiencia como docentes.

En relación a lo anterior, cabe señalar que, en las escuelas en las que se trabajó no se cuenta con los servicios de las Unidades de Apoyo y Servicio a la Educación Regular, encargadas dar atención y apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales, este dato permitió corroborar que, la colaboración del profesor responsable de cada grado escolar, nos aportó información valiosa sobre las características del alumno, a través de la observación diaria de sus alumnos, aspecto que reafirma la importancia de la experiencia docente del profesor, que en este estudio fue de 20 años en promedio, lo que permitió obtener datos relevantes. De ahí que la propuesta de integrar al profesor en la identificación del sobresaliente, rescata una aportación valiosa pues, los sujetos pueden estar ahí, pero si no se les detecta y trabaja con ellos, se corre el riesgo de disminuir su potencial.

De ahí que se enfatice en la participación del profesor, en la que aliente al alumno a descubrir en él sus intereses, inquietudes y habilidades, que lo lleven en el proceso de su educación a conocer, a experimentar y, no caer como menciona Monreal (2000) en una educación rígida y formalista sujeta a fórmulas y modelo establecidos para una imitación de modelos idénticos y comunes para todos.

Respecto a si existen diferencias entre edad, grado escolar, sexo, número de hermanos y, los diferentes elementos constitutivos del potencial sobresaliente, se puede mencionar que, sí hubo diferencias importantes. En relación a la edad se encontró que los alumnos más pequeños tienden a mostrar mayor compromiso con la tarea, mayor creatividad y en cierta forma también mayor razonamiento, estos datos nos confirman lo que se ha venido señalando en relación a que los niños más pequeños tienden a manifestarse de forma más natural en diversos campos de la vida; los trabajos escolares, las actividades recreativas, artísticas, etc., se muestran más aventurados, se ponen a prueba en diferentes áreas hasta que encuentran algo que les satisface, dirigen su interés y esfuerzo hacia aquello que les motiva más.

En la relación que se dio entre edad y creatividad, se observó que el grupo de once años es el que generó la diferencia entre el grupo de nueve años y el de doce, pues es a la edad de once años cuando se muestra la puntuación más alta en creatividad, aunque también se manifestó ligeramente alta a la edad de ocho años, dato confirmado en lo expuesto por Vigotsky (1999) quien plantea que, la creatividad se manifiesta principalmente a edades tempranas, señala que, la actividad creadora se manifiesta de manera singular de acuerdo al grado de desarrollo en que se encuentre el niño, que si bien la imaginación es más rica en los niños pequeños, lo cual les permite ser más naturales y manifestar así su creatividad; a medida que van madurando, también madura su imaginación. Lo cual tiene que ver con el desarrollo cognitivo que lleva a manifestar de manera más compleja y elaborada los rasgos que comprenden la creatividad y en especial la elaboración, de tal forma que en la adolescencia algunos logran establecer sus intereses y es entre los 13 y los 15 años que pueden comenzar un nuevo interés en la manifestación creativa, es importante mantener este interés creativo a lo largo del tiempo, lo que dependerá de diversos factores.

En cuanto al grado escolar, se encontró que los alumnos de cuarto año se comprometen más con la tarea, esforzándose más por cumplir y concluir hasta el final con las actividades que se proponen, mientras que, por otro lado, los de sexto grado se mostraron más creativos y con una mayor tendencia al razonamiento, lo cual nos habla de la influencia de la madurez cognitiva que el niño va logrando a medida que avanza en sus

años escolares. Estos resultados se vieron reforzados por lo que Renzulli y Reis (1992) y Torrance (1982) señalan en relación a que, los alumnos más pequeños tienden a ser más espontáneos y abiertos en la manifestación de sus capacidades, de ahí que sea importante estimularlos desde edades muy tempranas, a fin de que no las pierdan a través del tiempo.

Las diferencias por sexo también se hicieron evidentes, se encontró una relación significativa entre el sexo y la capacidad sobresaliente, en donde los profesores reportan a las mujeres con mayores características sobresalientes que a los hombres, lo que debemos pensar aquí es en el papel de la mujer dentro de la sociedad, que de acuerdo con Noda (2001) ha sido el de ser responsable, dedicada, comprometida, afectiva y expresiva, lo que nos permite entender porqué, los profesores las evalúan con puntuaciones elevadas en relación a las características sobresalientes y, que tiene que ver posiblemente con su alto grado de dedicación, compromiso y persistencia en el logro de sus objetivos.

Los resultados también nos hacen suponer que las diferencias están marcadas por el trato distinto que reciben los niños y las niñas dentro de una sociedad, pues como menciona Hurlock (1982) a los primeros se les conceden más oportunidades de ser independientes, de aceptar más riesgos, mientras que a las niñas se les expone a otro tipo de oportunidades donde se les anima a dar muestras de iniciativa, originalidad, organización y tenacidad. De ahí que se considera que su potencial sobresaliente estará marcado por estas diferencias, las cuales también tienen que ver con su cultura. En este sentido, cabe señalar que el presente estudio se realizó en un contexto particular --de marginalidad--, en donde las escuelas en las que se trabajó no cuentan con el apoyo de las USAER, lo cual indica que no se está dando atención a aquellos alumnos que muestran características sobresalientes, por lo que, se considera importante vincular más estas variables con en objeto de estudio para futuras investigaciones.

Respecto a la variable número de hermanos, se observaron diferencias significativas con la prueba SAGES, encontrando que, los hijos únicos se desempeñan mejor en el área de razonamiento que los que tienen tres hermanos. Al indagar más sobre estas diferencias, se encontró que en un 85% de los alumnos detectados como hijos únicos, provienen de una familia integrada, donde cuentan con el apoyo de ambos padres y, sobretodo con el de la madre, la cual se dedica al hogar y por tanto tiene oportunidad de supervisar las tareas

escolares de su hijo (a), aspecto que concuerda con lo señalado por algunos investigadores como Boroson (1973), Sutton y Rosenberg (1970) quienes afirman que, los primogénitos reciben más atención durante más tiempo, son altamente productivos y por lo tanto se les identifica con mayor facilidad como sobresalientes, es más probable que sea una persona sensible, consciente, y deseosa de aprobación, los padres esperan más de él y le dedican más tiempo, cuando nace el segundo, recibe menos atención adulta, se valora menos su rendimiento y los hijos están menos ansioso de complacer a sus padres, de tal forma que, a medida que tienen más hijos, los padres se sienten más relajados en su manejo y les dedican menos tiempo.

Otros aspectos sobre los que convendría reflexionar y que fueron observados en el desarrollo de la presente investigación, fueron los relacionados con la edad de los alumnos y el grado escolar que cursaban al momento en que se llevó a cabo el estudio. Al investigar más sobre este aspecto se encontró en la muestra que, cuatro alumnos de cuarto grado, presentan una edad superior a la esperada para su grado escolar, --once años-- de estos cuatro, tres repitieron el segundo año, y uno el tercero, las causas que reportaron las maestras se refieren a que no cumplían con tareas, eran muy flojos durante la clase, su participación era casi nula, de vez en cuando mostraban interés por algún tema, sin que esto fuera muy frecuente. Dos de ellos sólo viven con su mamá, la cual trabaja la mayor parte del día, por lo que reciben atención de su abuelita o una tía; los otros dos viven con ambos padres, sin embargo, se reporta que uno de los padres es alcohólico, por lo que, la mayor parte del tiempo no cuenta con trabajo y el otro padre trabaja manejando un camión, por lo que, a veces no lo ve durante varias semanas.

Respecto a los alumnos de sexto grado, doce alumnos se encontraron por arriba del rango de edad esperado, es decir tenían entre trece y catorce años, habiendo reprobado uno o dos años escolares. Siete de los doce alumnos, fueron reportados por sus profesores con uno o varios de los siguientes problemas: de aprendizaje, emocionales, familiares, con problemas de adicción e incluso de abuso sexual, con padres divorciados. Los restantes cinco alumnos, presentaron diferentes causas por las cuales repitieron algún grado escolar: por enfermedad, por cambio de residencia o por falta de dinero, como en el caso de una alumna que perdió dos años escolares y, hasta que logró obtener una beca, regreso y

continuó con sus estudios. Los datos anteriores nos permiten entender la presencia de casos extremos en relación a la edad y la forma en que se distribuyó la muestra.

En relación con el modelo de identificación propuesto, representa una alternativa útil en el estudio de la categoría de sobresalientes, pues los diferentes instrumentos arrojan resultados confiables en relación a los diferentes rasgos que lo caracterizan. A través de los coeficientes de correlación arrojados por los instrumentos utilizados, se pudo detectar en que medida cada uno de los indicadores contribuyó en la identificación del potencial sobresaliente.

La variable nominación del maestro representó una fuente de identificación importante al contribuir con el coeficiente más alto dentro del análisis; .3330, de tal forma que, la inclusión de los juicios emitidos por los profesores en relación a sus alumnos esta presente en este modelo, aportando información complementaria y que confirma la obtenida a través de los instrumentos aplicados directamente a los alumnos. Es importante mencionar que la variable que contribuyó menos fue la de razonamiento con .1326, dato que es consistente con las puntuaciones bajas obtenidas a través de los diferentes análisis estadísticos realizados en este estudio.

Resultado que se considera obedece a la manera en que se enseña en la escuela, en donde se depende más de lo concreto para resolver problemas, lo cual puede ser entendido si recurrimos a la teoría de los Estilos Cognoscitivos que presenta Witkin y col. (1971, cit. en Diaz-Guerrero 1994) quienes plantean que, los niños jóvenes tienden a percibir el mundo de una forma que denominan dependencia de campo, es decir, que sus percepciones dependen del ambiente circundante y, a medida que crecen su percepción se manifiesta de una forma más general denominada independencia de campo; cuando el individuo toma sus decisiones basándose en referentes internos, siendo capaz de experimentar los elementos que percibe diferenciándolos de su contexto. Además señalan que, las prácticas de socialización, educación y crianza, es decir, los factores culturales y ecológicos son fundamentales en el desarrollo de estos estilos cognoscitivos.

El tipo de respuesta requerido para la prueba de razonamiento demanda habilidades del tipo analógico y de solución de problemas, en donde se debe ir más allá de lo concreto,

lo establecido, de lo comúnmente estructurado para poder dar respuestas de tipo novedosas y diferentes, establecer relaciones en tamaño, forma, función, dirección y movimiento. De manera que, si consideramos que el tipo de formación educativa que se promueve en la escuelas es más del tipo de dependencia de campo, pues como menciona Monreal (2000), con frecuencia la educación tiende a ser excesivamente formalista, se siguen fórmulas establecidas y se presiona a los alumnos para la imitación ciega de modelos idénticos y comunes para todos, con patrones que tienden hacia la obediencia y la conformidad. Por lo que, sería conveniente promover que, en las escuelas se generen patrones que estimulen la competencia, la independencia y las necesidades individuales, a fin de producir alumnos independientes de campo, pues de otra forma es muy probable que nos encontremos ante la problemática de medir algo que no ha sido enseñado.

Por otro lado, se ha podido advertir en México que, la escasez de material bibliográfico y de procedimientos específicos de identificación para los alumnos sobresalientes ha llevado a un limitado conocimiento sobre ésta problemática y a la falta de capacitación de los docentes que deberían ser una fuente de información directa en la identificación del potencial sobresaliente. Los resultados obtenidos en el presente estudio confirman la importancia de la participación del maestro como fuente de información, conjuntamente con los otros instrumentos propuestos para poder ser implementados en el aula. Por lo que, el primer paso para entender la inquietud por el estudio del sobresaliente como una inversión, cuyos beneficios repercutirán positivamente en el futuro de nuestro país es, considerar la elaboración de un modelo de identificación de niños con potencial sobresaliente, con el fin de desarrollar programas de intervención educativa que enriquezca el sistema educativo actual, permitiendo de ese modo que la educación de respuesta a las necesidades de cada niño.

Referencias

- Acle, T. G. (1995). *Educación Especial. Educación, intervención, Investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilar, J. y Valencia, A. (1995). Desarrollo de un modelo estructural de morosidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 12 (1), 15-21.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1997). *Test Psicológicos*. México: Prentice-Hall.
- Betancourt, J. y Valadez, D. (1996). *El programa de atmósferas creativas para niños superdotados*. Recuperado de: <http://www.udg.mx/notypub/rug5/dossier5.html>.
- Betancourt, J. y Valadez, D. (2000). *Reflexiones en torno a los niños superdotados, la creatividad y la educación*. Recuperado de: <http://www.google.elsobresaliente/creatividad.com>.
- Borosan, W. (1973). First-born -fortune's favorite? *Human Development* 73-74. Annual Editions. 193-196.
- Botías, P., Higuera, E. y Sánchez, C. (1998). *Supuestos prácticos en la educación especial*. España: Escuela Española.
- Callahan, C., Hunsaker, S., Adams, C. Moore, S. & Bland, L. (1995). *Instruments used in the identification of the gifted and talented students*. Storrs, C.T.: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Casillas, M. ((1996). *El fenómeno sobresaliente*. Recuperado de: <http://www.udg.mx/notypub/rug5/dossier5.html>
- Castañeda, M. (1989). *Perfil de egreso deseable en la psicología educativa*. En J. Urbina (Comp.) *El Psicólogo: Formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Castro, P., Oyanadel, C., Páez, A. y Quintanilla, R. (2000). *Implicaciones de una Educación Especial para superdotados*. Universidad de la Serna. Recuperado de: <http://www.google./sobresaliente.com>.
- Cervantes, R. (2001). *Características de padres y madres de niños identificados como sobresalientes en una primaria en el municipio de Tlaxcala*. México. Tesis de Maestría en Educación Especial. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Departamento de Educación Especializada.
- Ciano, D. (2002). Formadores de docentes, razonamiento informal y prácticas de enseñanza. *Correo del maestro*, 71, 1-8.
- Clark, B. (1998). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. U.S.A.: Merrill publishing company.
- Clinkenbeard, A. (1996). Research on motivation and the gifted: implications for identification, programming and evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 2220-228.

- Covarrubias, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. Tesis de Maestría, no publicada. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Departamento de Educación Especializada. México.
- Chan, D. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: parents ratings and student self-reports in Hong-Kong. *High Ability Studies*, 11 (1), 69-81.
- Davis, G. & Rimm, S. (1989). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Prentice Hall.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.
- Diccionario Larousse de la Lengua Española. (1998). España: Larousse Editores.
- Espriú, R. (1995). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Esqueda Torres, L. (1989). Necesidad de logro, interrupción de la tarea y energización de la conducta. *Boletín de la AVEPSO*, 18 (2), 3-18.
- Fernández, M. (2000). *Análisis sobre la identificación del niño sobresaliente en escuelas primarias en el estado de Tlaxcala*. Tesis de maestría en Educación Especial, no publicada. Universidad Nacional Autónoma de Tlaxcala: México.
- Ferreti, P. & Butterfield, C. (1989). Intelligence as a correlate of children's problem solving. *American Journal on Mental Retardation*, 93 (4), 424-433.
- Ford, B. & Jenkins, R. (1984). *Changing perspectives in the education of the gifted*. En L. Mann. The fourth review of especial education. USA: Grune Stratton.
- Ford, D. (2000). *Reversing underachievement among gifted black students: Promising practices and programs*. New York: Teachers College Press.
- Freeman J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (2), 180-197.
- Galton, F. (1978). *Hereditary genius*. New York: Mac-Millan. En C. Callahan (Eds), *Developing creativity in the gifted and talented*. Council for exceptional Children.
- Gallagher, J. (1979). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn & Bacon. Inc.
- Gallardo, P. (2001). Por qué es importante y urgente la detección y atención adecuada del talento en México. *Revista de Cabeza*, 13 (1), 24-27.
- García, F. y Doménech, F. (1999). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Recuperado de: <http://www.google/motivacionaprendizaje.com>
- García, S., Zacatelco, F. y Acle, G. (1998). Evaluación de la creatividad y el autoconcepto en niños de una comunidad urbano-marginada del D.F. En: *La Psicología Social en México*, II, 137-142. México: Asociación Mexicana de Psicología Social, AMEPSO, FACICO.

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. España: Paidós.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, J. (2000). Adaptation and motivation of Greek gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11 (1), 55-68.
- González, C. y Gotzens, C. (1998). El maestro y los compañeros de clase, fuentes de identificación del alumno de temprana edad excepcionalmente dotado. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 3-20.
- González, R. (1995). Retos educativos. *Rompan Filas*, 17, 14-19.
- Guilford, J. (1981). *Tres aspectos del intelecto*. Irvington Publishers. New York.
- Guzmán, J. (2001). *Los centros de interés como alternativa metodológica para el desarrollo de los talentos y habilidades en alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis de maestría en educación Especial, no publicada. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1991). *Exceptional children. Introduction to special education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hernández, G. (2000). La capacidad sobresaliente. Una necesidad educativo especial en todos los sujetos. Recuperado de: <http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11capaci.html>.
- Hunsaker S., Finley V. & Frank E. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41 (2), 252-264.
- Hurlock, E. (1982). *Desarrollo del niño*. México: Mac. Graw Hill.
- Jiménez, F. (1996). Diagnóstico de los alumnos más dotados. *Revista Española de Pedagogía*, 205, 425-450.
- Johnsen, S., y Corn, A. (2003). *Evaluación inicial para estudiantes con aptitudes sobresalientes (Educación primaria y secundaria)*. México: Manual Moderno.
- Joyce, B. & Wolking, W. (1990). Curriculum-based assessment: An alternative approach for screening young gifted children in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, 18 (4), 9-14.
- Kerlinger, F. y Lee. H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1989). *Educating exceptional children. Children who are gifted and talented*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ley General de Educación. (1993). México: Secretaría de Educación Pública.
- Li, A. & Adamson, G. (1995). Motivational patterns related to gifted students' learning of mathematics, science and English. An examination of gender differences. *Journal of the Education of the Gifted*, 18 (3), 284-297.

- Li, A. (1998). Self-perception and motivational orientation in gifted children. *Roepers Review*, 10 (3), 175-180.
- Little, C. (2001). Probabilities and possibilities: The future of gifted education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (3), 166-170.
- Mackinnon, D. (1965). The nature and nature of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1992). Una aproximación atribucional al éxito y fracaso académicos: patrón de fracasos atributo/emotivo. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1, 29-53.
- Mancusi, M. y Ratti, P. (2002). *Modelos de identificación de niños con capacidades o talentos especiales*. Recuperado de: <http://www.google/cacee.edu.ar/investigacion/documentos/talentedos.doc>.
- Mankeliunas, M. (2001). *Psicología de la motivación*. México: Trillas.
- Marañón, R. & Pueyo, A. (2000). The study of human intelligence: A review at the turn of the millennium. *Psychology in Spain*, 4 (1), 167-182.
- Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented. *Report to the Congress of the United States by the U.S.* (1), Commissioner of Education. Washington D.C.: U.S.A.
- Martínez, M. y Castelló, A. (2002). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Coord.) México: Psicología Educativa.
- Mayesky, M. (1990). *Creative activities for young children*. E.U.A.: Delmar.
- Miller, N., Kreger, L. & Falk, F. (1994). Emotional development, intellectual ability and gender. *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (1), 20-38.
- Mitjans, A. (1993). *La creatividad*. DIDAC, México: Universidad Iberoamericana.
- Monografía de la Delegación Iztapalapa. (1996). Gobierno de la Ciudad de México. Recuperado de: <http://www.google/delegacioniztapalapa.com>
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. España: Biblioteca Nueva.
- Morris, R. y Blatt, B. (1989). *Educación especial. Investigaciones y tendencias*. Argentina: Médica Panamericana.
- Noda, M. (2001). *Alumnos altamente capacitados: Esos marginados del sistema educativo*. Recuperado de: <http://www.google/capacidad sobresaliente.com>
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1999). *Teoría Psicométrica*. México: Mc. Graw Hill.
- Olszewski-Kabailis & Yasumoto, J. (1995). Factors affecting academic choices of academically middle school studies. *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (3), 298-318.
- Patrick, H., Ryan, A., Fredricks, J., Hruda, L., & Eccles, J. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of youth and adolescence*, 28 (16), 741-760.
- Pérez, P. (1994). *El curriculum y sus componentes*. España: Oikos-tau.

- Peters, W. & Boxtel, G. (1999). Irregular error patterns in Raven's standard progressive matrices: a sign of underachievement in testing situation? *High Ability Studies*, 10 (2), 213-232.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En: S. Castañeda, (Comp.). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Colección: Problemas Educativos en México.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Prentice Hall: New Jersey.
- Pomar, T. (1998). *Una concepción integral de la atención del superdotado*. Recuperado de: <http://www.congreso/superdotadointegral/htm>
- Prieto, J. y Arocas, E. (1999). *Nominación de grupo como estrategia de detección de alumnos de altas capacidades*. Recuperado de: <http://www.copsa.cop.es/congresoiberia/educat/et63.htm>
- Puccio, G. (1991). Williams Duffs century examinations of original genius and its relationship to contemporary creativity research. *Journal of Creative Behavior*, 14 (1), 35-45.
- Rayo, L. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid, España: EOS.
- Rea, D. (2000). Maximizing the motivated mind for emergent giftedness. *Roeper Review*, (23), 157-173.
- Renzulli, J. & Barbe, W. (1981). *Psychology and education of the gifted*. New York: Irvington Publishers, Inc.
- Renzulli, J. & Reis, S. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico: Un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En M. Benito. *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca, España: AMARÚ.
- Renzulli, J. (1979). *En que consiste la capacidad sobresaliente*. Buró de investigación educativa. E.U.A: Ventura California, Universidad de Connecticut.
- Renzulli, J., Reis, S. & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield, C.T. Creative Learning Press.
- Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C. & Harman, R. (1976). *Scale for rating the behavioral characteristics of superior students*. Weathersfield, Conn: Creative Learning Press.
- Ruiz, L., Márquez, M. y Castillo, A. (2002). *El proyecto CAS. El modelo de atención que proponemos tiene sus raíces en el Modelo Triádico de Enriquecimiento del Dr. Renzulli*. Recuperado de: <http://pp.terra.com.mx/luisl/document/mod-esp.htm>
- S.E.P. /D.E.E. (1994). Proyecto General para la Educación Especial. Política de Educación Especial (1980-1992). *Cuadernos de Integración Educativa. No. 1*. México: D.E.E./S.E.P.

- Sánchez, E.P., Acle, T.G., De Agüero S. M., Jacobo, C. Z., y Rivera, M. A. (2003). *Educación Especial en México (1990-2001)*. En: P. Sánchez, (Coord.) *Aprendizaje y Desarrollo* (pp.189-384). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, M. (1994). *Introducción a la educación especial*. España. Complutense.
- Santoyo, R. (1994). Planeación: Educación con calidad. *Rompan Filas*, 13, 16-21.
- Sattler, J. (1977). *Evaluación de la inteligencia infantil*. El Manual Moderno: México.
- Schunk, D. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Sefchovich, G. y Waisburd, G. (1987). *Hacia una pedagogía de la creatividad*. Trillas: México.
- Serrano, M. (2004). *Proponen dividir en tres la delegación Iztapalapa*. Recuperado de <http://www.google/el-universal.com.mx>
- Silva y Ortiz, M. (1992). *El niño sobredotado*. EDAMEX, México.
- Soriano, E. (1996). *La educación para la creatividad. Ponencia presentada en el congreso Internacional de superdotación*. Portugal. Recuperado de <http://www.google/sobresaliente.com>
- Sutton, S. & Rosenberg, B. (1970). *The sibling*. New York: Holt. Rinehart and Winston, Inc.
- Tannenbaum, A. (1979). *Pre-Sputnik to post Watergate concern about the gifted*. In A.H. Passow. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, C. (1969). The highest potential of man. *Gifted Child Quarterly*, 9 (2), 9-30.
- Taylor, C. (1996). *Los potenciales de talento más grande del hombre*. Recuperado de <http://udg.mx/noty pub/rug/rug5/dossier5.html>
- Taylor, R., & Sternberg, L. (1989). *Exceptional children. Integrating research and teaching*. New York : Spring Verlag.
- Terman, M. & Oden, M. (1947). The Gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group. *Genetic Studies of genius*. 4, Stanford California: Stanford University press.
- Torrance, P. (1966). Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle. *Biblioteca del Educador Contemporáneo*. 27, México. Paidós.
- Torrance, P. (1972). *Torrance test of Creative Thinking. Directions manual and scoring guide. Figural test booklet A*. Scholastic testing Service, Inc: Bensenville, IL.
- Torrance, P. (1982). Some implications of creativity research for gifted education. Creativity research and education planning. *Selected proceedings of the second national conference on creativity and the G/T*. E.U.A. 21-30.
- Treffinger, D. (1996). *Nuevas direcciones para la educación de estudiantes sobresalientes*. Recuperado de <http://udg.mx/noty pub/rug/rug5/dossier5.html>
- Uribe, T. (1977). *Aportaciones a la educación especial del deficiente mental recuperable*. Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.

- Vigotsky (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Pueblo y Educación: La Habana, Cuba.
- Vlahovic-Stetic, V., Vizek, V. & Arambasic, L. (1999). Motivational characteristics in mathematical achievement: A study of gifted high-achieving, gifted underachievement and non-gifted pupils. *High Ability Studies*, 10 (1), 37-49.
- Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea: Madrid.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Witty, P. (1940). *Exploitation of the child of high intelligence quotient*. *Educational Method*. Chicago: University of Chicago press.
- Woodman, R. & Schoenfeld, L. (1990). An interactionist model of creative behavior. *Journal of creative behavior*, 24 (4), 279-289.
- Zacatelco, F. (1994). *El potencial creativo en un grupo de niños de primer grado, de clase popular baja del D.F.* Tesis de Maestría en Psicología (Educación Especial) no publicada, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.
- Zacatelco, R. F. (1991). Conceptualización de la capacidad sobresaliente. *Tópicos de Investigación y Posgrado*, 2 (1), 41-50.
- Zavala, M. (2004). *La detección de los alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes. México.

APÉNDICE A

Ahora intentalo tú solo. Aquí tienes otros ejemplos. Elige el cuadro que indique en qué medida realizas esa actividad, y táchalo.

3. Dirijo toda mi energía en adquirir nuevas habilidades para quedar en mi equipo deportivo favorito (fútbol, boleyball o lo que te guste realizar)

1 2 3 4 5 6

4. Me gusta conocer más sobre la historia de mi país, así que en mis ratos libres, leo sobre historia de México.

1 2 3 4 5 6

Muy bien, lo que contestaste es lo que acostumbras hacer.



AHORA SI, VAMOS A EMPEZAR. A continuación se te presentan 18 preguntas que quiero que contestes como lo hiciste en los ejemplos anteriores. No hay un límite de tiempo, por lo que se te sugiere leer cuidadosamente y contestar con toda sinceridad. Recuerda las opciones que tienes para contestar.

1 2 3 4 5 6
 Nunca A veces Por lo regular Muchas veces Bastantes veces Siempre

1. Practico mis clases de música, para ser seleccionado y participar en el próximo evento.

1 2 3 4 5 6

2. Cuando tengo que exponer en clase, practico en casa durante varias semanas.

1 2 3 4 5 6

3. Cuando participo en un juego por equipos, hago todo lo que puedo por ganar.

1 2 3 4 5 6

4. Consigo comics e historietas, porque disfruto mucho leerlos.

1 2 3 4 5 6

5. Cuando salgo al campo con mis papás o compañeros, recolecto insectos, hojas y otros objetos, para después informarme sobre sus características.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

6. Me gusta participar en los concursos de oratoria de la escuela, por lo que, practico todos los días en voz alta para ganar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

7. Para hacer buenas tareas escolares, me informo sobre los temas con anticipación.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

8. Me entusiasma leer historias de misterio o de aventuras, por lo que, me apuro a hacer mi tarea para dedicarle más tiempo a mi lectura.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

9. Mientras más se me dificulta estudiar una materia, más estrategias utilizo para aprenderla.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

10. Preparo con mucha anticipación mis exámenes para obtener buenas calificaciones en todas mis materias.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

11. Cuando una actividad me gusta (bailar, cantar, tocar un instrumento), practico lo necesario para hacerlo muy bien.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

12. Me agrada ir a los museos y a otros lugares que me interesa conocer, así que con frecuencia voy o pido que me lleven.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

13. Como me gusta escuchar música, memorizo la letra de las canciones y los nombres de los intérpretes.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

14. En mi deporte favorito entreno más tiempo para ser mejor.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

15. Cuando se necesita que ayude en la casa, aunque me tarde más, trato de hacerlo lo mejor que pueda.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

16. Cuando se me dificultan los ejercicios de matemáticas, practico y practico hasta que logro comprenderlos.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

17. Aún cuando estoy cansando practico mi deporte favorito con mucho entusiasmo.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

18. Le dedico tiempo al estudio de cada una de mis materias, para lograr mejores calificaciones.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

19. Cuando investigo sobre algún tema escolar, me esmero en realizar un buen trabajo escolar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

20. Me gusta la clase de Educación Física, pongo atención al maestro para no lastimarme.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

21. Me esfuerzo por que mis trabajos sean los mejores de la clase.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

22. Como me gusta la clase de Civismo, pregunto y le dedico más tiempo de estudio.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

23. Cuando soy responsable de algo o alguien (persona animal o cosa), hago todo lo necesario para que se encuentre bien.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

24. Si un tema me parece difícil, dedico más tiempo a buscar alternativas de estudio.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

25. Cuando en la clase de Historia me cuesta trabajo comprender o memorizar alguna información, estudio con mayor insistencia.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

26. Me gusta dibujar, así que dibujo o calco toda clase de cosas que me interesan en mi tiempo libre.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

27. Cuando quiero que alguien sea mi amigo (a) hago muchas cosas para lograr caerle bien.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

28. Cuando quiero mejorar mi salud y apariencia física, tomo decisiones y las cumplo hasta lograr la meta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

29. Cuando me doy cuenta de que tengo un defecto o de que hago algo mal, dirijo toda mi energía a adquirir nuevas habilidades para mejorarlo.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

30. Me esmero en aprender diferentes fórmulas matemáticas para poder resolver problemas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

APÉNDICE B

PRUEBA DE CREATIVIDAD "FARRENS"

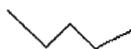
COMPLETAR FIGURAS

Fabiola Zacatelco Ramírez (2004)

A continuación se presentan una serie de figuras, por favor complétalas como tu prefieras. Piensa en algún dibujo que a nadie antes se le haya ocurrido, añádele todo lo que tu quieras a tu idea original. Ponle un título a cada dibujo y escríbelo debajo de cada uno de ellos.

NOMBRE: _____

EDAD: _____ GRUPO: _____ FECHA: _____



1 _____



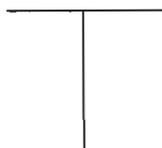
2 _____



3 _____



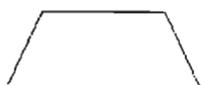
4 _____



5 _____



6 _____



7 _____



8 _____



9 _____



10 _____



11 _____



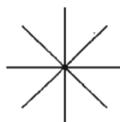
12 _____



13 _____



14 _____



15 _____

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

APÉNDICE C

SAGES-2: 4-S

Cuadernillo del estudiante

Subescala 3: Razonamiento

EJEMPLOS

A



 : 

 : _____


a


b


c


d


e

B



 : 

 : _____


a

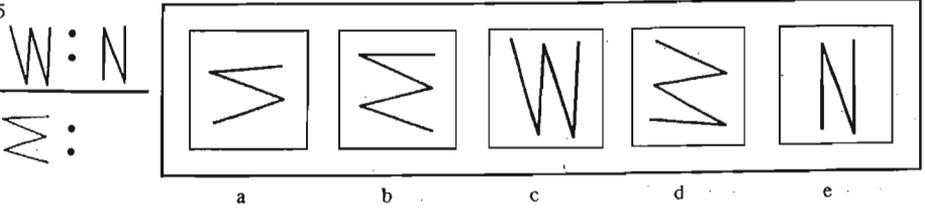
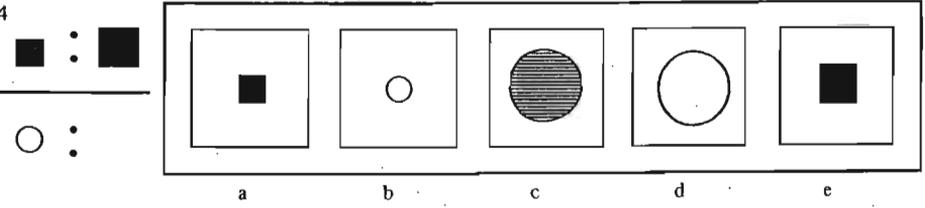
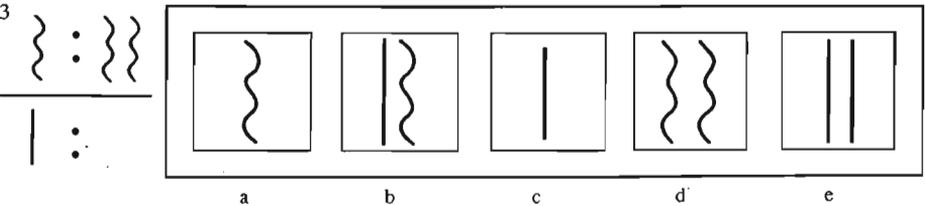
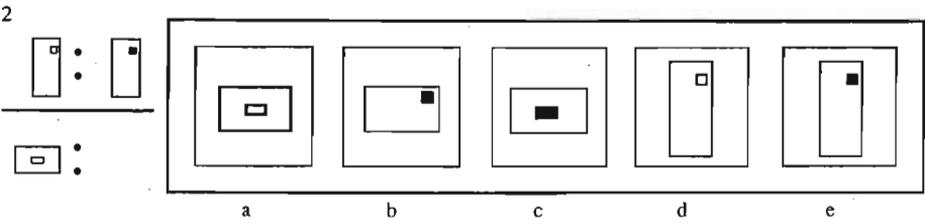
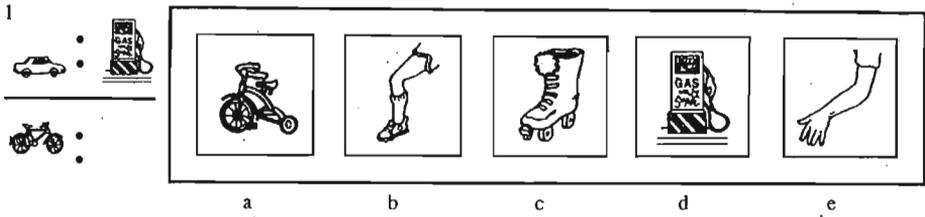

b

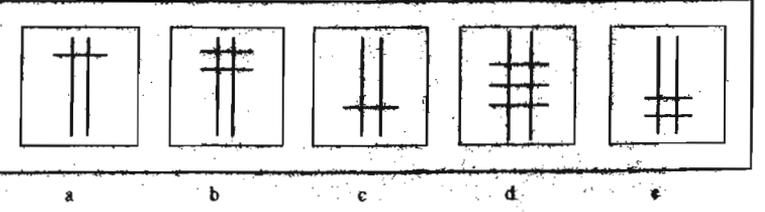
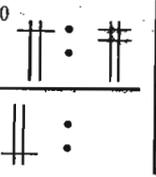
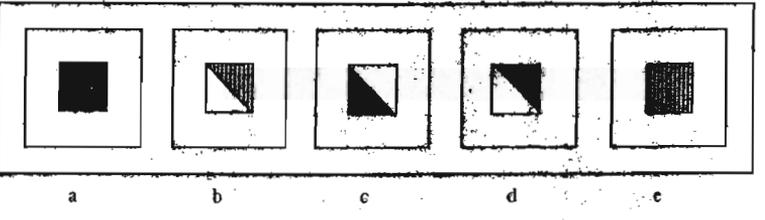
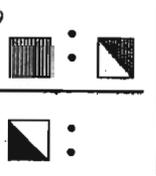
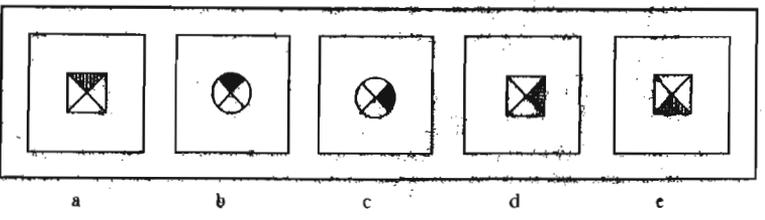
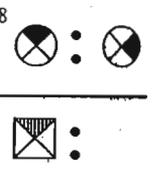
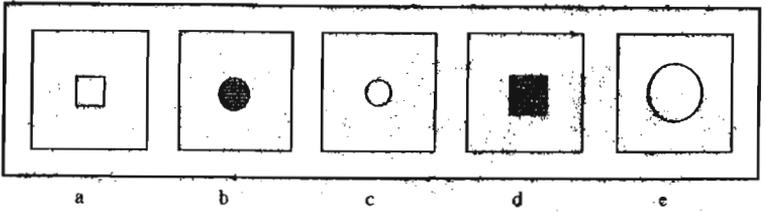
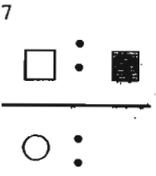
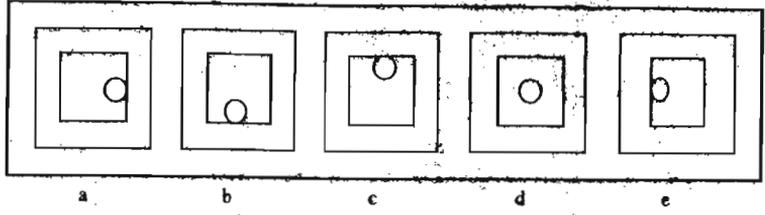
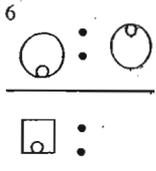

c


d

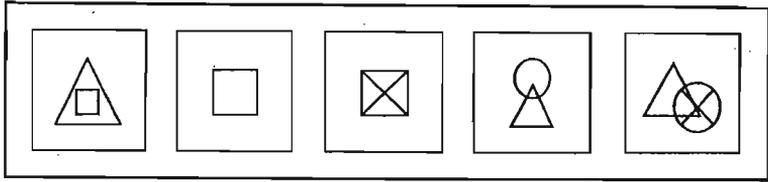
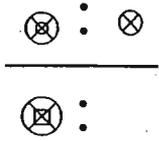

e







11



a

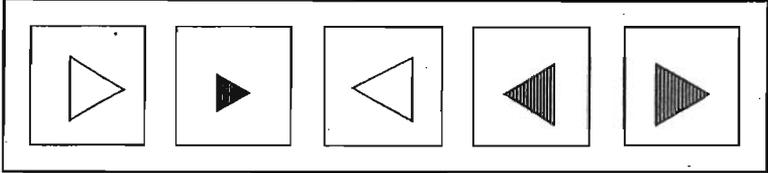
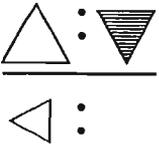
b

c

d

e

12



a

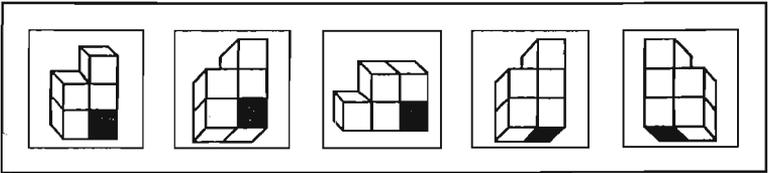
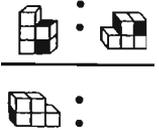
b

c

d

e

13



a

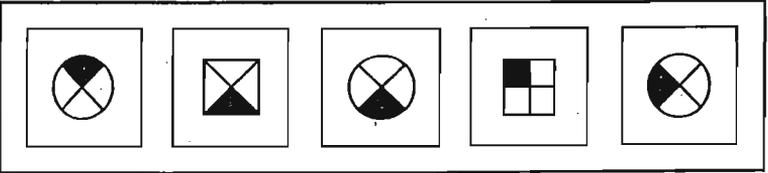
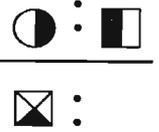
b

c

d

e

14



a

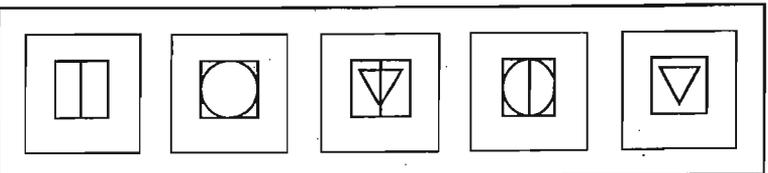
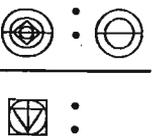
b

c

d

e

15



a

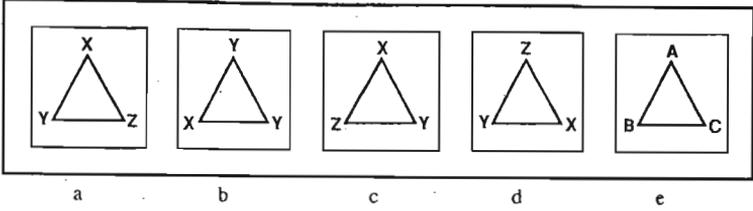
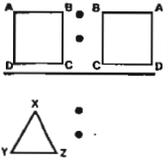
b

c

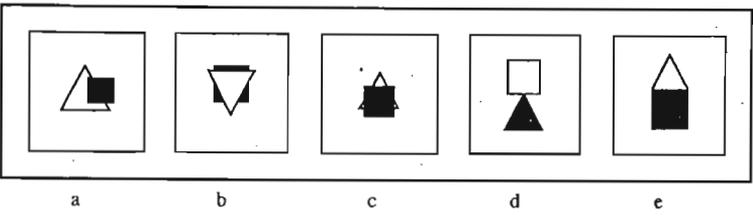
d

e

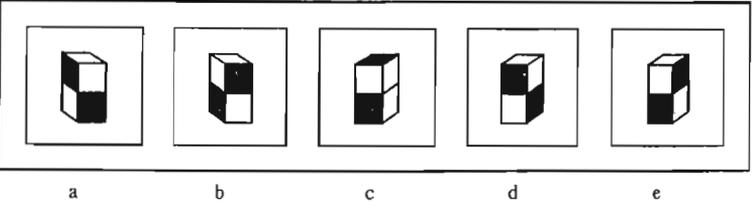
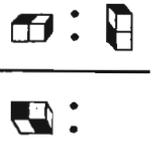
16



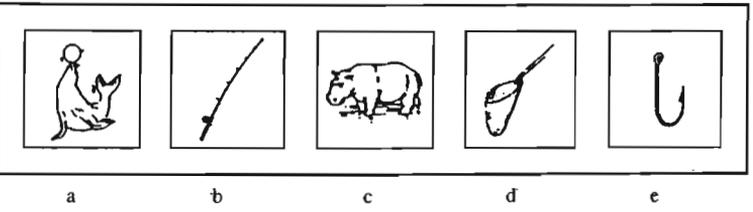
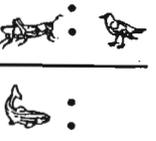
17



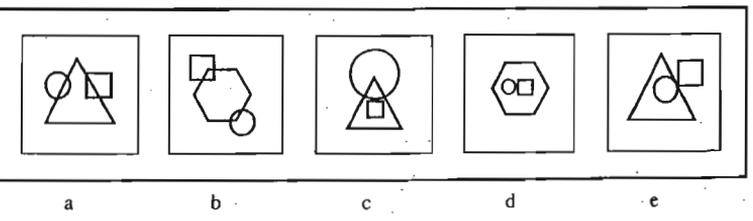
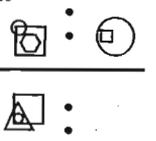
18



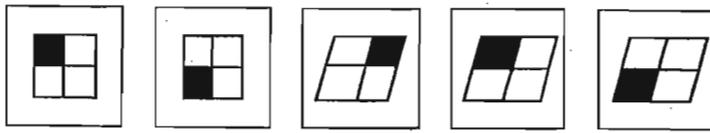
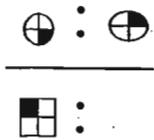
19



20

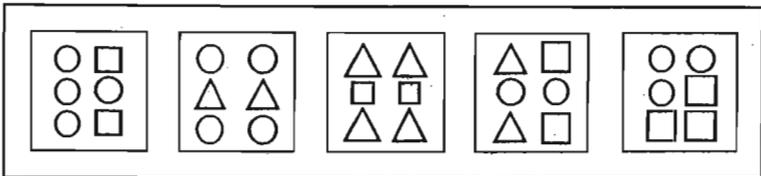
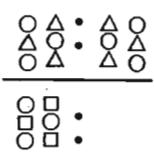


21



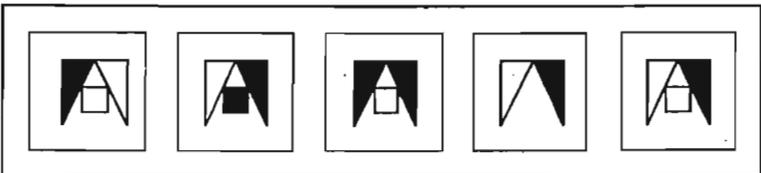
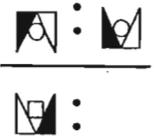
a b c d e

22



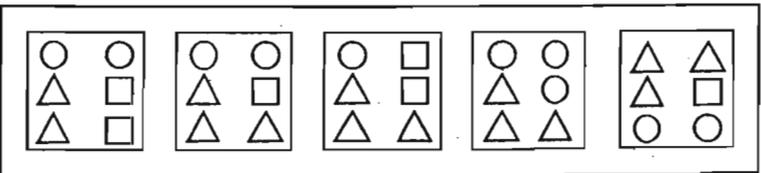
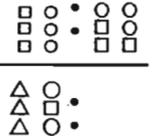
a b c d e

23



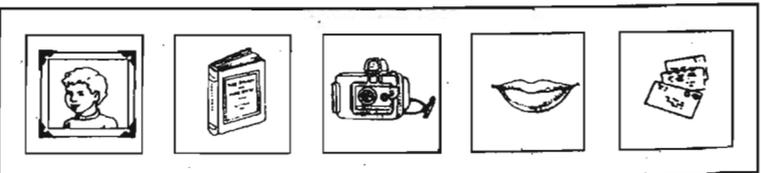
a b c d e

24



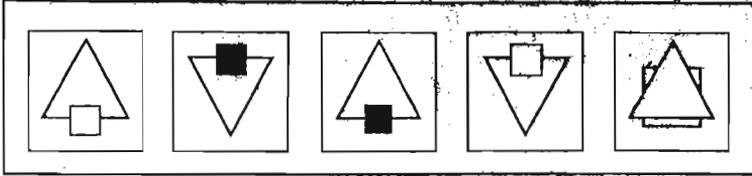
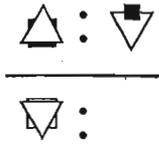
a b c d e

25



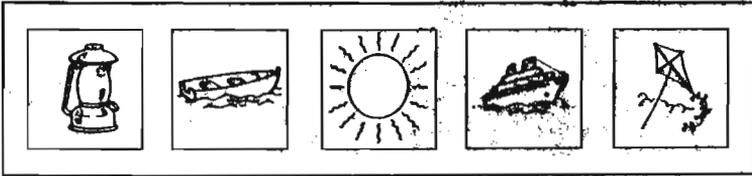
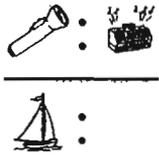
a b c d e

26



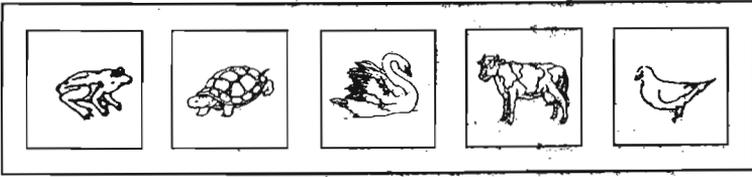
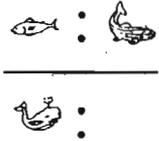
a b c d e

27



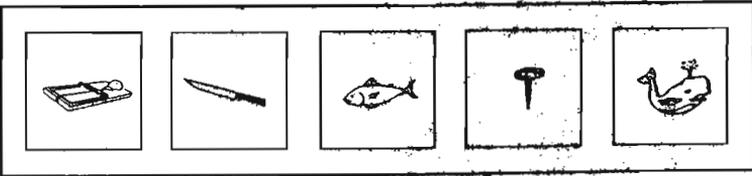
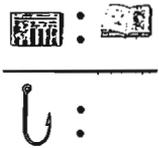
a b c d e

28



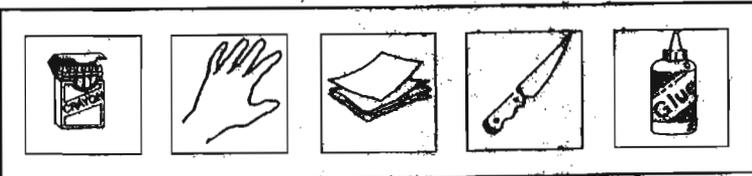
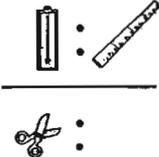
a b c d e

29



a b c d e

30



a b c d e

31

a b c d e

32

a b c d e

33

a b c d e

34

a b c d e

35

a b c d e

APÉNDICE D

LISTA PARA PADRES DE FAMILIA Y MAESTROS REGULARES, PARA IDENTIFICAR EL POTENCIAL SOBRESALIENTE EN LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE CURSAN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Datos generales del alumno:

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____

Nombre de quien evalúa: _____

Maestro del niño(a): () Padre del niño(a): () Madre de niño (a): ()

Instrucciones: Lea cuidadosamente los siguientes enunciados y conteste marcando con una X si su hijo(a) o alumno(a), cumple con esa característica.

	SI	NO
1. Tiene un alto nivel de comprensión.		
2. Aprendió a leer a muy temprana edad.		
3. Usa un vocabulario muy elevado para su edad.		
4. Prefiere el lenguaje oral que el lenguaje escrito.		
5. Tiene gusto por la lectura.		
6. Mantiene un buen promedio académico en la escuela.		
7. Tiene preferencia por alguna de estas materias: Español, Matemáticas o Ciencias Naturales.		
8. Le gusta solucionar problemas de todo tipo.		
9. Tiene gran diversidad de intereses.		
10. Es original en sus ideas y trabajos.		
11. Tiene un sentido del humor muy especial.		
12. Se le ocurren muchas ideas. Siempre esta ideando cosas nuevas.		
13. Cuando algo le interesa, le dedica mucho tiempo.		
14. Es muy comprometido con todo lo que hace.		
15. Es responsable en sus cosas.		
16. Prefiere trabajar de manera individual en actividades escolares.		
17. Como líder, le gusta organizar y dirigir actividades.		
18. Se preocupa por una gran variedad de problemas. Muy preocupón.		
19. Prefiere amistades mayores que él.		
20. Es colaborador y participativo en las actividades de la escuela.		
21. Cambia de estados de ánimo con frecuencia.		
22. Se angustia por problemas familiares, sociales e incluso mundiales.		
23. Tiene una autoestima favorable.		
24. Es muy creativo.		
25. Sus relaciones sociales son muy fuertes.		

Resultados:

Si su hijo (a) o alumno(a) cumple con más de 15 respuestas afirmativas, probablemente es un niño o niña con capacidades sobresalientes.

APÉNDICE E

Ahora intentalo tú solo. Aquí tienes otros ejemplos. Elige el cuadro que indique en qué medida realizas esa actividad, y táchalo.

3. Dirijo toda mi energía en adquirir nuevas habilidades para quedar en mi equipo deportivo favorito (fútbol, boleyball o lo que te guste realizar)

1 2 3 4 5 6

4. Me gusta conocer más sobre la historia de mi país, así que en mis ratos libres, leo sobre historia de México.

1 2 3 4 5 6

Muy bien, lo que contestaste es lo que acostumbras hacer.



AHORA SI, VAMOS A EMPEZAR. A continuación se te presentan 18 preguntas que quiero que contestes como lo hiciste en los ejemplos anteriores. No hay un límite de tiempo, por lo que se te sugiere leer cuidadosamente y contestar con toda sinceridad. Recuerda las opciones que tienes para contestar.

1 2 3 4 5 6

Nunca A veces Por lo regular Muchas veces Bastantes veces Siempre

1. Practico mis clases de música, para ser seleccionado y participar en el próximo evento.

1 2 3 4 5 6

2. Cuando tengo que exponer en clase, practico en casa durante varias semanas.

1 2 3 4 5 6

3. Cuando participo en un juego por equipos, hago todo lo que puedo por ganar.

1 2 3 4 5 6

4. Consigo comics e historietas, porque disfruto mucho leerlos.

1 2 3 4 5 6

5. Me gusta participar en los concursos de oratoria de la escuela, por lo que, practico todos los días en voz alta para ganar. 1 2 3 4 5 6
6. Me entusiasma leer historias de misterio o de aventuras, por lo que, me apuro a hacer mi tarea para dedicarle más tiempo a mi lectura. 1 2 3 4 5 6
7. Preparo con mucha anticipación mis exámenes para obtener buenas calificaciones en todas mis materias. 1 2 3 4 5 6
8. Cuando una actividad me gusta (bailar, cantar, tocar un instrumento), practico lo necesario para hacerlo muy bien. 1 2 3 4 5 6
9. Como me gusta escuchar música, memorizo la letra de las canciones y los nombres de los intérpretes. 1 2 3 4 5 6
10. Aún cuando estoy cansando practico mi deporte favorito con mucho entusiasmo. 1 2 3 4 5 6
11. Cuando investigo sobre algún tema escolar, me esmero en realizar un buen trabajo escolar. 1 2 3 4 5 6
12. Me gusta la clase de Educación Física, pongo atención al maestro para no lastimarme. 1 2 3 4 5 6
13. Me esfuerzo por que mis trabajos sean los mejores de la clase. 1 2 3 4 5 6

14. Como me gusta la clase de Civismo, pregunto y le dedico más tiempo de estudio.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

15. Si un tema me parece difícil, dedico más tiempo a buscar alternativas de estudio.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

16. Cuando en la clase de Historia me cuesta trabajo comprender o memorizar alguna información, estudio con mayor insistencia.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

17. Cuando quiero mejorar mi salud y apariencia física, tomo decisiones y las cumplo hasta lograr la meta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

18. Cuando me doy cuenta de que tengo un defecto o de que hago algo mal, dirijo toda mi energía a adquirir nuevas habilidades para mejorarlo.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN