

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

**PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO DE LA CREATIVIDAD
ARTÍSTICA PARA NIÑOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ERIKA TAPIA DE LA ROSA

DIRECTORA DE REPORTE

DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ

JURADO

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

MTRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO

DRA. IRENE MURIA VILA

MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCÍA

MÉXICO, D.F. 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por todo el apoyo y cariño.

A mis amigas por estar a mi lado en los momentos difíciles.

A los alumnos y padres de familia por su colaboración para la realización de este trabajo.

A la UNAM, el CONACYT y al proyecto UNAM-PAPIITT IN302209 por el apoyo para realizar la maestría.

Contenido

Resumen	8
Introducción	9
La Educación Especial y el estudio de la Aptitud Sobresaliente	12
Atención de alumnos sobresalientes en el marco de las políticas educativas	13
Esfuerzos a nivel internacional	15
Esfuerzos a nivel nacional	23
Esfuerzos en el Distrito Federal	27
Conceptualización de la aptitud sobresaliente	30
Caracterización del sobresaliente	32
Modelos de definición de la aptitud sobresaliente	33
Orientación a los rasgos de la personalidad y a las capacidades	33
Orientación a los componentes cognitivos	34
Orientación a los a los elementos socioculturales y psicosociales	35
Orientación al logro y al rendimiento	36
Modelo de Joseph Renzulli.	37
Identificación de alumnos sobresalientes	40
Medidas educativas para la intervención del alumno sobresaliente	43
Aceleración	43
Agrupamiento	44
Enriquecimiento	46

Participantes	83
Herramientas	83
Procedimiento	83
Resultados	84
Discusión y conclusiones	88
Referencias	95
Apéndice	104

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. <i>Marco legislativo y programas de atención para alumnos sobresalientes en Iberoamérica y España</i>	17
Tabla 2. <i>Manifestaciones conductuales de la aptitud sobresaliente</i>	38
Tabla 3. <i>Puntuaciones requeridas y obtenidas por los alumnos identificados de segundo y tercero</i>	72
Tabla 4. <i>Puntuaciones de los alumnos obtenidas en la escala verbal</i>	73
Tabla 5. <i>Puntuaciones de los alumnos obtenidas en la escala de ejecución</i>	74

Figuras

Figura 1. <i>Croquis de la primaria María Arias Bernal.</i>	65
Figura 2. <i>Puntuaciones obtenidas en el C.I. verbal, de ejecución y total en los alumnos detectados como sobresalientes.</i>	73
Figura 3. <i>Medias de las puntuaciones de creatividad por bloques.</i>	78
Figura 4. <i>Medias de las puntuaciones de los indicadores por bloque</i>	79
Figura 5. <i>Dibujos elaborados por los alumnos durante el programa</i>	80
Figura 6. <i>Ejemplos de las actividades realizadas por los niños en el primer bloque.</i>	81
Figura 7. <i>Ejemplos de las actividades realizadas en el segundo bloque.</i>	81
Figura 8. <i>Ejemplo de los avances observados en el tercer bloque</i>	82
Figura 9. <i>Medias del pre y post test en la Escala de Compromiso con la Tarea</i>	84
Figura 10. <i>Comparación pre- test / post-test en las medias de Raven</i>	85
Figura 11. <i>Comparación pre test post test en las medias de creatividad y sus indicadores</i>	85
Figura 12. <i>Medias del pre test y post test de las puntuaciones de WISC-R</i>	86
Figura 13. <i>Medias de pre test y post test en la escala verbal</i>	87

Figura 14. *Medias de pre test y post test en la escala de ejecución*

87

Resumen

El propósito de este estudio fue instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad artística para niños de segundo y tercer grado de primaria identificados con potencial sobresaliente.

Se utilizó un diseño no experimental pre-test – intervención- post-test, la primera fase (pre-test) consistió en la evaluación e identificación de los niños con potencial sobresaliente, en la que participaron 497 alumnos de segundo a sexto grado a quienes se les aplicaron los siguientes instrumentos: Test de Pensamiento Creativo versión Figural A, Escala de Compromiso con la Tarea y Test de Matrices Progresivas Versión Coloreada. Además, 18 profesores que respondieron la Lista para Padres y Maestros Regulares para Identificar Potencial Sobresaliente. Como resultado de esta fase se seleccionaron siete alumnos de segundo y tercer grado que obtuvieron una puntuación igual o superior al percentil 75 en por lo menos tres de las cuatro pruebas, a los cuales se les aplicó la escala WISC-R a fin de confirmar su potencial.

La segunda etapa fue la instrumentación del programa de enriquecimiento de la creatividad artística que consistió en 30 actividades divididas en tres bloques (con 10 cada uno) dirigidas a favorecer los indicadores de creatividad de: fluidez, originalidad y elaboración. Se aplicó la prueba no paramétrica de Friedman, la cual indicó que el programa de enriquecimiento favoreció la creatividad, lo cual sugiere que sus creaciones mejoraron a lo largo de las sesiones, en las cuales se observaron productos con ideas originales, novedosas y con mayor número de detalles.

En la última fase se aplicó un post test para determinar los posibles cambios logrados por los alumnos que participaron en el programa, para identificar los efectos de éste se compararon los resultados del pre- test con el post- test mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon. En el Test de Pensamiento Creativo se observaron incrementos significativos ($p = .018$) en la creatividad de los participantes, mientras que en la Escala de Compromiso con la Tarea se encontró un decremento ($p = .018$) en la motivación y el interés hacia las actividades escolares. Por otro lado, los resultados de la prueba WISC-R mostraron incrementos no significativos en el C.I. total ($p = .204$), las puntuaciones obtenidas por los alumnos sugieren que aumentaron las habilidades para formar conceptos, además de encontrar una mejoría en la organización perceptual y en la capacidad de razonamiento no verbal.

La educación está reconocida como uno de los derechos fundamentales de toda persona. Sobre esta base, cada país establece sus políticas educativas para responder a las necesidades de todos los alumnos, con el fin de promover la igualdad de oportunidades y permitir que desarrollen su potencial al máximo.

Por razones prácticas, los sistemas educativos deben establecerse para proporcionar una educación adecuada a la mayoría, siempre habrá alumnos con necesidades especiales, incluidos aquellos que tienen potencial sobresaliente, quienes han de poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, por su propio bien y por el de la sociedad en general. De hecho, ningún país puede permitirse derrochar talentos, pues esto significaría desperdiciar recursos humanos si no se identificasen a tiempo las potencialidades intelectuales o de otro tipo y para ello es necesario contar con las herramientas adecuadas.

Las investigaciones internacionales llevadas a cabo en este ámbito han señalado que el porcentaje de alumnos sobresalientes no es desdeñable, según los cálculos y los criterios utilizados en los distintos países, representan entre el 3% y el 20% de la población escolar (Gargulio, 2003; Patton, 1991; Penduris, 1990; Renzulli, 2000). La situación en México no dista mucho de lo planteado, Valadez (2004, citado en Benavides, 2004) reconoció una prevalencia del 3% en la Ciudad de Guadalajara. Mientras que investigaciones realizadas en una zona urbano-marginada de la Ciudad de México, dentro de la delegación Iztapalapa, reportaron una prevalencia del 6% al 7% de la población estudiada (Zacatelco y Acle 2009).

El interés por el estudio de las capacidades y aptitudes sobresalientes se ha manifestado en diferentes épocas y culturas, aún cuando en México se han dado avances por brindar atención de calidad a esta población falta mucho por hacer. Autores como Álvarez (2004), Deutsch (2006), Sánchez (2003) y Zavala (2004) han indicado que en ocasiones al sobresaliente no se le brinda la educación que necesita para desarrollar sus habilidades, pues, se considera que no requieren de recursos o ajustes en su enseñanza, es importante tomar en cuenta que algunos presentan problemas tales como fracaso escolar o abandono de la escuela, por lo que pueden presentar necesidades educativas especiales y, por lo tanto, requieren apoyo adicional o enriquecido al que se les ofrece comúnmente en las aulas con el propósito de desarrollar al máximo su potencial.

Martinson (1991, citado en Ochoa, 2008) planteó que aún cuando las características de los alumnos sobresalientes pueden conllevar problemas asociados, se les puede ayudar a ser reconocidos como lo que son y facilitarles todo aquello que sus necesidades especiales demandan.

En México las primeras investigaciones sobre el estudio del sobresaliente, iniciaron en 1982, con el propósito de identificar y proporcionar atención educativa a estos alumnos, pero se desconocen sus resultados. De aquí la importancia de investigar y proponerles alternativas de apoyo, para lo cual es necesario conocer las habilidades que presentan y desarrollar pautas educativas apropiadas en donde se consideren materiales atractivos y novedosos que permitan motivar y enriquecer al alumno sobresaliente.

De esta manera, el propósito del estudio fue instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad artística para niños con potencial sobresaliente de una escuela primaria de la delegación Iztapalapa, para lo cual se detectaron a los alumnos que cubrieran el perfil y con base en sus aptitudes se diseñó el programa.

El presente trabajo quedó conformado de la siguiente manera: en el primer capítulo se presenta el quehacer de la educación especial y su relación con las aptitudes sobresalientes. Seguido a ello las políticas educativas que han favorecido la atención a este tipo de aptitudes, las definiciones de aptitud sobresaliente y los modelos desde los cuales ha sido abordada. En los apartados finales se desarrolló lo referente a la identificación de estos alumnos y las medidas educativas de intervención. En la parte metodológica se describen los objetivos generales y los pasos que se siguieron para la realización del estudio, el cual se dividió en tres fases: la primera es la identificación de los alumnos con potencial sobresaliente (pre test), en donde se presentan los objetivos particulares, el contexto, el escenario, los participantes, las herramientas, el procedimiento y los resultados; posteriormente se desarrolla la segunda fase (intervención), que corresponde a la instrumentación del programa, se plantean los objetivos particulares, las herramientas, el procedimiento y los resultados, en la tercera fase (post-test) se describe el procedimiento utilizado para analizar los efectos del programa. En el último apartado se presentan la discusión y las conclusiones que se obtuvieron de la realización del trabajo.

La Educación Especial y el estudio de la Aptitud Sobresaliente

De acuerdo a Gargulio (2003), la educación especial es un programa de enseñanza personalizado diseñado para cubrir las necesidades específicas de un individuo. Éste autor hace notar que se puede requerir del uso de materiales especializados, equipo, servicio y/u otras técnicas de enseñanza. Al tomar en cuenta este punto de vista, la educación especial puede darse a la par de la educación regular, pues la primera es solamente un componente de un servicio muy complejo para la enseñanza del individuo diseñado para alcanzar su completo potencial.

Acle (1995) argumentó que el campo de la educación especial surge ante la presencia de las diferencias individuales que se manifiestan desde la niñez en el momento en que el niño debe aprender todo aquello que la sociedad ha señalado que debe ser aprendido en las escuelas. Al considerar lo anterior, una diferencia estará constituida por una marcada discrepancia en la ejecución de cualquier tipo de tarea en relación con la ejecución de la mayoría. Así la educación especial tiene que ver con aquellos niños que son “la excepción a la regla”, la cual se puede manifestar en una ejecución superior o inferior en comparación con el promedio (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1997).

Al respecto, Macotela en 1994 (citado en Alonso, Renzulli & Benito, 2003) afirmó lo siguiente: “*el niño con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio*”. Si se toma en cuenta que el alumno con potencial sobresaliente se encuentra por encima del

promedio, entonces se puede vislumbrar que dichas desviaciones exigen prácticas escolares o especiales para poder desarrollar su potencial.

Acle (1995) y Garrido (1994) señalaron que un individuo con necesidades especiales es aquel que requiere un programa de educación particular, en el que se consideran las deficiencias, posibilidades, características individuales y el contexto en el que se desarrolla el niño. Gargulio (2003) indicó que este término hace referencia al individuo con diferencias que pueden ser a nivel conductual, físico, sensorial o cognitivo que se encuentran en una sociedad o comunidad. Cabe señalar que la mayoría de estos niños requieren de programas y adecuaciones acordes con sus necesidades, de ahí la importancia de contar con una identificación adecuada y oportuna del niño con aptitudes sobresalientes.

Lo anterior permite reconocer que los niños sobresalientes requieren ser incluidos en programas de educación especial y alejarse de la idea equivocada en la que se argumenta que por sus características no necesitan algún tipo de atención, además dicha idea resalta el escaso conocimiento que se tiene respecto a la forma en que deben identificarse, ante lo cual su potencial podría perderse o ser mal encausado como lo señaló Moska (2004).

Atención de alumnos sobresalientes en el marco de las políticas educativas

El estudio del sobresaliente llegó a ser muy popular en 1957, año en que la Unión Soviética lanzó el primer satélite al espacio. El percibir este

acontecimiento como demostrativo de la supremacía rusa, provocó que los educadores, los políticos y la opinión pública norteamericana se ocuparan del desarrollo del talento, en particular en el área de la ciencia y la tecnología (Zacatelco, 2005). Es así como surgió en Estados Unidos la aparición de la categoría de sobresalientes en el campo de la educación especial.

Desafortunadamente, el estudio del sobresaliente desapareció durante un breve periodo y se retomó a mediados de los años setenta. Quizá la falta de atención por la que atravesó, se debió al desconocimiento de estos alumnos por parte de los profesores y la sociedad en general, así como a las creencias de que estos niños por ser muy inteligentes podían llevar a cabo su educación solos, lo cual ha afectado su desarrollo, por ejemplo con frecuencia se puede observar a un grupo de alumnos que ocasionan problemas en el aula y que son aquellos que por alguna razón realizan las actividades con bastante facilidad y en poco tiempo, lo que se vuelve un problema, pues, en tanto que la mayoría del grupo continúa con la actividad, ellos ya la concluyeron y demandan del maestro mayor atención; de ahí la necesidad de proporcionar educación especial a esta población (Hernández, 2009). En este sentido, muchas escuelas inician nuevos programas y servicios escolares para niños sobresalientes, pero muchos de ellos fueron víctimas del presupuesto financiero y desaparecieron.

Es así que resulta relevante ofrecer a los alumnos con aptitudes sobresalientes una respuesta educativa que favorezca el desarrollo de su potencial, a través de la identificación de las necesidades educativas especiales que pueden presentar y, en cuya respuesta debería participar el personal de

educación regular, educación especial, la familia y especialistas. Es necesario propiciar que desarrollen sus capacidades y conocimientos en las áreas que más les interesen, igual de importante es informar, capacitar y asesorar a todo el personal del sector educativo que tenga que ver con la atención a esta población, pero, quizá más urgente es desarrollar y/o ejecutar las políticas que permitan el oportuno y adecuado abordaje de la población con aptitud sobresaliente.

Esfuerzos a nivel internacional

De acuerdo con Zavala (2004) en los últimos 10 años en el aspecto educativo se ha prestado mayor atención a los alumnos sobresalientes, generándose cambios educativos en diversos países, los cuales obedecen al esfuerzo realizado por algunos gobiernos, organizaciones internacionales, educadores y otros profesionales para elaborar y poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación.

Ejemplos de lo anterior se encuentran en la Conferencia de Jomtien (1990) la cual implicó el reconocimiento explícito de las deficiencias en el sector educativo, pero, mejor aún es que constituyó un compromiso para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos se satisficieran, lo cual es parte del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, en el mundo entero.

Otro ejemplo se observó en la conferencia que se llevó a cabo entre el gobierno Español y la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) conferencia en la que se aprobó *la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción*, en la cual se encuentra de forma textual lo siguiente:

Está inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (p. III).

El principio rector de este documento es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras.

Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (UNESCO, 1994, p. 6).

En el año 2000 en Dakar, se realizó el Foro Mundial sobre la Educación, reunión en la que se ratificaron los compromisos adquiridos 10 años antes en Salamanca, compromisos que si bien no se han cubierto en su totalidad, no se han abandonado. Es así que bajo los fundamentos de una educación para todos, los alumnos sobresalientes tienen derecho a recibir una educación basada en la equidad, el respeto a la diversidad y a las diferencias individuales; los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

Los documentos antes mencionados sirvieron de base para que diferentes países proporcionaran atención educativa a los niños con aptitudes sobresalientes. En la siguiente tabla se presenta un breve panorama de la situación educativa de estos alumnos respecto a las políticas y normas que sustentan las estrategias de atención que se han llevado a cabo en algunos países de América Latina y en España.

Tabla 1.

Marco legislativo y programas de atención para alumnos sobresalientes en Iberoamérica y España.

País	Marco legislativo	Programas y/o servicios de atención	Características de la atención
Argentina	<p>En la República Argentina es a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1993), cuando se consideró por primera vez la educación de los niños con alta inteligencia.</p> <p>En 1998 El Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Federal de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires establecieron el Acuerdo Marco para la Educación Especial serie A. En él está presente una cláusula especial que extiende las competencias de la Dirección de Escuelas Especiales a la temática del niño con altas capacidades.</p>	<p>En 1993 se fundó el Colegio Norbridge, que era un colegio exclusivo para niños superdotados y talentosos.</p> <p>En el año 2000 se fundó el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDAP).</p>	<p>En Argentina se han desarrollado dos tipos de estrategias para su atención educativa:</p> <p>a) la de aceleración, que anticipa el comienzo de la escolarización obligatoria o adelantando cursos; b) la estrategia de enriquecimiento en el aula, especialmente en matemáticas.</p>
Brasil	<p>En Brasil el interés por el superdotado creció a partir de 1971, cuando se propuso la Ley 5.691 que en su artículo noveno, resaltó la necesidad de un tratamiento especial no sólo para los alumnos con deficiencias físicas o mentales, sino también para aquellos que presentaban una habilidad superior.</p>	<p>Década de los 40. Programas especiales para poblaciones (Programa para niños talentosos con pocos recursos).</p> <p>1972 inició el Proyecto Objetivo de Incentivo al Talento. Entre los programas implementados en la red particular de enseñanza.</p>	<p>En Brasil hay una tradición en la atención a los sobresalientes, pero poca atención pública. Prevalecen los programas que se desarrollan en paralelo a la educación obligatoria, y el abanico de niveles educativos a los que van dirigidos. La estrategia más usual es el enriquecimiento.</p>

Tabla 1.*Marco legislativo y programas de atención para alumnos sobresalientes en Iberoamérica y España (continuación).*

País	Marco legislativo	Programas y/o servicios de atención	Características de la atención
	<p>En 1995 la Secretaría de Educación Especial del Ministerio de Educación, publicó un documento en el que presentó las políticas y directrices para la educación del alumno superdotado y talentoso; en él se introduce la terminología “altas habilidades”.</p> <p>Para el año 2001 La Resolución del Consejo Nacional de Educación/Cámara de Educación Básica nº 2 en el artículo quinto, párrafo III, describió a los alumnos con altas habilidades como aquellos que presentan facilidad de aprendizaje, que les llevan a dominar rápidamente conceptos, procedimientos y actitudes.</p> <p>En el 2002 se elaboró un documento que contenía estrategias y orientaciones para la educación de alumnos con necesidades educacionales especiales e incluyó a los alumnos superdotados</p>	<p>1975 se implementó el Programa para la Atención al Alumno Superdotado de la Secretaría de Educación del distrito federal.</p> <p>Al final de la década de los 70 surgió el Programa Especial de Entrenamiento.</p> <p>1993 Se fundó el Centro para el Desarrollo del Potencial y Talento (CEDET).</p> <p>2002 fue creado “Psicoeducacional a padres de alumnos superdotados y talentosos”.</p>	
Colombia	<p>En 1994 en la Ley 115, dentro del Título III: modalidades de atención educativa a poblaciones, se establece de forma concreta y explícita la atención a los alumnos con capacidades excepcionales.</p> <p>Para 1996 el Decreto 2082 reglamentario de la Ley 115 reguló la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.</p>	<p>En torno al tema de la atención educativa se han realizado dos acciones puntuales a nivel gubernamental, por un lado la elaboración de un documento con orientaciones de política para la atención de esta población (Ministerio de Educación, 2001) y la creación de un fondo con recursos económicos para apoyar el pago de los costos educativos de los niños en instituciones, principalmente de carácter privado.</p>	<p>De esta forma se observa cómo las iniciativas, proyectos e investigaciones en este tópico no son fruto de las políticas estatales, sino de iniciativas personales o privadas.</p>

Tabla 1.*Marco legislativo y programas de atención para alumnos sobresalientes en Iberoamérica y España (continuación).*

País	Marco legislativo	Programas y/o servicios de atención	Características de la atención
Chile	En Chile la educación especial es considerada como una modalidad diferenciada de la educación general. No se considera a los niños y jóvenes con talento como alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sin embargo en el Decreto de Educación n° 220 se señaló que los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación promueven la valoración de la diversidad, sin hacer más énfasis al respecto, pero que se entiende que es la diversidad del alumnado al cual se va enseñar.	Desde el año de 1993 a 2001 se realizó en Santiago de Chile un programa de enriquecimiento al cual se le llamó Programa de Búsqueda y Desarrollo de Talentos Matemáticos.	La estrategia de enriquecimiento también es la adoptada en Chile, sobre todo aplicada al desarrollo de talentos específicos, como el talento matemático, y que se gestiona bajo la tutela de programas especiales para talentos académicos.
Perú	En 1983 se promulgó la Ley General de Educación 23384, la cual en su artículo 68 explicitó la atención desde la educación especial, a ambos extremos de la diversidad educativa.	En este país coexisten programas de atención pública con vocación integradora, en esta modalidad está el Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas y Sobresalientes (PAENFTS) y por otro lado los programas extraescolares en el bloque de las instituciones particulares como el centro de investigación llamado Mente Futura, que ha desarrollado programas de identificación y enriquecimiento desde 1999 y el Colegio Reina del Mundo que a partir del año 2001 ha trabajado con un Programa de Filosofía para Niños.	Las experiencias en la educación se presentan en dos bloques: las de centros de gestión pública y las de instituciones particulares. En ambos casos se centran básicamente en programas de enriquecimiento, ya sea en el aula regular o en programas extracurriculares.
Venezuela	La atención a las personas con necesidades especiales se inició bajo la protección del sector médico, como una iniciativa privada (por ejemplo,	El primer rasgo de atención al talento en Venezuela se remonta a los años cincuenta, cuando el sacerdote jesuita Carlos Guillermo Plaza fundó	En Venezuela se observa una amplia labor en el campo de la atención a estos alumnos, las cuales se iniciaron con la finalidad de

Tabla 1.

Marco legislativo y programas de atención para alumnos sobresalientes en Iberoamérica y España (continuación).

País	Marco legislativo	Programas y/o servicios de atención	Características de la atención
	<p>el Consejo Venezolano del Niño, CVN, y el Instituto Venezolano de Ciegos, fundados en 1936). Sin embargo, fue hasta 1975 que se estableció una política específica de la modalidad de educación especial y en este mismo año se planteó la meta de un modelo de integración con la redacción del documento <i>Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela</i>. Fue así que el Ministerio de Educación. Enfatizó que la función del educador es la de atender a un sujeto con particularidades (que pueden derivarse de sus limitaciones en algunos casos, y de su <i>talento</i> en otros), que la sociedad debe estimular y aprovechar.</p>	<p>el primer colegio para niños con inteligencia superior.</p> <p>En los años setenta el movimiento prodesarrollo de la inteligencia CREÁTICA y de Estimulación Integral fue uno de los pioneros en aquella década.</p> <p>En 1973 fue creada la Fundación CENAMEC, Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia. En 1995, el centro se transformó en fundación pública bajo la tutoría del Ministerio de Educación.</p> <p>En 1997 comenzó a desarrollarse el Proyecto de las Escuelas de Excelencia, cuyos antecedentes reales se remontan a los años ochenta, cuando se puso en marcha el Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia.</p>	<p>cubrir las necesidades de intervención algunos pretenden desarrollar la creatividad, otros la inteligencia en general, otros persiguen desarrollar talentos específicos, o se centran en habilidades generales</p>
España	<p>La primera referencia legal hacia las necesidades educativas especiales para alumnos superdotados intelectualmente aparece en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (LGE). Transcurrido más de un siglo desde el establecimiento de la primera ley de educación en España, la ley Moyano de 1858, la LGE es la primera que hace referencia a los infradotados y a los superdotados. En su capítulo VII y con relación a los últimos prescribe: "Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el</p>	<p>En 1999 se desarrolló el PES (Programa de Enriquecimiento de Superdotados).</p> <p>Fernández (2002) y Casanova (2002) (citados en Benavidez, 2004) describieron las principales características de algunas estrategias como el <i>Programa de enseñanza adaptativa (EA) y otros programas de intervención desarrollados en la comunidad de Madrid</i> centrados en la atención de los niños superdotados en los centros ordinarios mediante adaptaciones curriculares, aceleración de curso y con</p>	<p>Entre las características se encuentran un desarrollo de la enseñanza individualizada o en grupo, dependiendo de las necesidades de los alumnos, y un planteamiento educativo, con una variedad de métodos y técnicas, dirigido a proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan al alumno conseguir los fines educativos deseados.</p>

Tabla 1.

Marco legislativo y programas de atención para alumnos sobresalientes en Iberoamérica y España (continuación).

País	Marco legislativo	Programas y/o servicios de atención	Características de la atención
	debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos (Art. 49.2).	programas de enriquecimiento extracurricular.	
	En 1990 el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo señaló: "Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados	De manera particular, la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Comunidad de Madrid puso en marcha un proyecto en 1998 de detección (mediante un test de aptitud y entrevistas personales) e intervención de jóvenes de doce y trece años con talento por medio de programas de enriquecimiento extraescolares.	
		En el País Vasco, desde el curso 2000-2001, se inició un programa de enriquecimiento extracurricular destinado a alumnos previamente flexibilizados en algún ciclo de su escolarización.	
		Por último, es necesario citar el Centro Huerta del Rey, situado en la provincia de Valladolid, dirigido por la doctora en Psicología Yolanda Benito, que se constituye en una referencia básica relacionada con la superdotación en cuanto que, además de ser un centro de identificación, formación, seguimiento e investigación, es un foro de difusión mediante la edición de libros y revistas y la organización de congresos.	

Nota: Adaptado de Benavides (2004).

Aún cuando aumentó el interés por el estudio del sobresaliente, de manera general no se aprecia que exista una propuesta de intervención

sistemática ni una filosofía unánime en la atención educativa que requieren. Hay experiencias diversas, desde una gestión pública así como de instituciones y proyectos privados que representan la mayoría, en muchos casos se detectó que la atención se realizaba bajo programas especiales que habían adoptado un marco teórico determinado, pero, en general las intervenciones son distintas e inconexas, y aunque varias de ellas se han centrado en el enriquecimiento o en el desarrollo de la creatividad de los talentos académicos y matemáticos, ninguna lo ha realizado a través del arte. Las estrategias de organización y de intervención con niños sobresalientes varían de un país a otro. En cierto modo, esto es un reflejo de la falta de acuerdos teóricos entre los especialistas del tema, consagrados en el panorama internacional y la diversidad de propuestas y supuestos de los que se parte como de los aspectos socioeconómicos y culturales.

Lo más desalentador, es que a esto se suma el reporte de la UNESCO (2010), en el que se informa que en los últimos cinco años se ha observado una desaceleración notable en el ritmo de los progresos hacia la universalización de la enseñanza primaria en comparación con los avances logrados en el primer lustro del decenio, los cuales han sido dos veces menores. Si esta tendencia persiste, en 2015 habrá más niños sin escolarizar que hoy en día, lo que sin duda repercutirá en la atención dirigida a los alumnos sobresalientes de México y en otros países, sobre todo en los de América Latina, los cuales presentan una desventaja de más de un siglo en comparación con España, en donde sus leyes ya hablaban de superdotación desde 1858.

Esfuerzos a nivel nacional

De acuerdo a lo enmarcado por el Art. 3º de la Constitución Política de México, en el cual se ha señalado que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”; surgió la Ley General de Educación (1983), que en su Art. 41 enfatiza la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y se aseguró que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes y atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones y con equidad social.

En las modificaciones que se realizaron en el artículo 41 de la Ley General de Educación se estableció que para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia.

Este mismo artículo indicó que las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Finalmente, en este documento se definió que la educación especial debe incluir

la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En México, la atención de los niños con aptitudes sobresalientes tiene sus bases en 1982, lo que ha permitido un avance en relación al tema, sin embargo, en comparación con Brasil que en la década de los 40 ya contaba con programas dirigidos a esta población, nuestro país presenta un rezago de cuatro décadas en esta materia, no obstante, en los últimos 10 años ha tomado un fuerte impulso por parte de las autoridades con la generación de políticas educativas (Valadez, 2009).

Esta concreción se da con el Programa Nacional de Educación 2001–2006, en cuyo apartado “Políticas de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta” se señaló como una de las líneas de acción: Establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y como meta, diseñar, en el 2002 un modelo de atención dirigido a estos niños y jóvenes.

En el 2003, se inició el desarrollo del Proyecto de Investigación e Innovación: un modelo de intervención educativa para los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. El proyecto se desarrolló en 13 estados de la república mexicana y, en el ciclo escolar 2006–2007 se planteó su instrumentación como programa en todo el país. Con esto se pretendía tener como resultado que la comunidad educativa y la sociedad en general se

sensibilizaran e informaran respecto a quienes son estos alumnos, además de la actualización del personal docente de educación especial a fin de proporcionar a los alumnos una respuesta educativa acorde con sus necesidades. Esta experiencia se generalizó en el resto de los estados de la república mexicana y volvió a retomarse en las políticas del Plan Nacional de Desarrollo (2007–2012) en el que se planteó elevar la calidad educativa, que atienda e impulse el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo.

En Mayo del 2008, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) suscriben la Alianza por la Calidad de la Educación, en la que se establecen 10 procesos prioritarios, siendo el número ocho donde se precisa la atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos, con el objetivo de garantizar servicios para esta población, se actualizaron los modelos de intervención de niños con necesidades especiales y, a partir del ciclo escolar 2008-2009 se propone comenzar a satisfacer la demanda en el servicio.

Con los resultados obtenidos en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL; 2008) generó nuevas líneas de acción y metas para la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos durante el período del 2008-2012. Las líneas de acción que se presentaron en el documento son las siguientes:

- a) Propuesta de atención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.
- b) Actualización y capacitación del personal docente de educación regular y educación especial de las 32 entidades del país en los temas de atención educativa a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.
- c) Información y sensibilización a la comunidad acerca de temas relacionados con las aptitudes sobresalientes y los talentos específicos.
- d) Dotación de recursos y materiales específicos para promover el desarrollo de actividades relacionadas con las ciencias, el deporte y las artes en las escuelas de educación básica.
- e) Participación activa de las familias en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos.
- f) Vinculación intra e interinstitucional entre los distintos sectores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil para apoyar el proceso de atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

Sin duda, lo anterior implicó un importante progreso, sin embargo, aún hay vacíos en estas buenas intenciones, por ejemplo, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa entró en vigor el 14 de marzo de 2002, un día después de su publicación en el Diario Oficial de la Federación y la autoridad educativa federal emitió un plazo máximo

de doce meses, a partir de la entrada en vigor de dicho decreto para la realización de los lineamientos necesarios para la detección, atención pedagógica y certificación de estudios para los alumnos con capacidades sobresalientes en los tres niveles de la educación básica y en las modalidades de media superior y superior (Senado de la República, 2009). La pregunta que surge ante esto es: ¿cómo puede ponerse en marcha un programa de tal envergadura sin tener aún establecidos los lineamientos bajo los cuales realizará sus principales actividades?

Esfuerzos en el Distrito Federal

Aún son muchas las dificultades que hay en el trabajo con niños sobresalientes, sin embargo, los esfuerzos continúan y, en este sentido el Gobierno del Distrito Federal, ha promovido dos programas para beneficiar a esta población.

El primero es el denominado Programa de Niñas y Niños Talento (Gobierno del Distrito Federal, 2008) que presenta los siguientes objetivos:

Abatir la inequidad en las oportunidades de acceso a la educación que reduce las opciones de vida y amenaza el desarrollo de los habitantes de la ciudad.

Abatir la deserción escolar por falta de recursos humanos.

Este programa consiste en que el Gobierno brinde apoyos económicos a niños y niñas que se destaquen en su aprovechamiento escolar y tengan entre

seis y 15 años, esto con el objetivo de ampliar sus expectativas de desarrollo, se les proporcionan clases fuera del horario escolar en tres ámbitos que son: cultura, ciencias y deportes.

El segundo programa es el llamado Programa de Potencialidades, cuyos objetivos son:

Objetivo general:

Apoyar el desarrollo de potencialidades de las niñas y niños sobresalientes en algunas de las disciplinas científicas, culturales, sociales, deportivas o artísticas que sean detectados en el marco del Programa de Niñas y Niños Talento.

Objetivos específicos:

Coadyuvar en la Incorporación de las niñas y niños inscritos en el Programa de Niños Talento, en espacios adecuados (áreas o instituciones) para que incrementen sus aptitudes.

Supervisar la continuidad del desarrollo de las habilidades de la población beneficiaria de este programa.

Fomentar la integración colaboración y participación activa, en los casos de las niñas y niños beneficiarios de este programa de los padres o tutores.

Propiciar la colaboración de instituciones gubernamentales y no gubernamentales para apoyar a la población beneficiada por el programa.

Los requisitos para ser beneficiario en ambos programas son:

Tener entre seis y 15 años de edad, presentar el formato de nuevo ingreso 2010-2011 que se obtiene vía Internet, boleta Oficial de Calificaciones de escuela pública con promedio mínimo de 9.0, acta de nacimiento del niño o la niña, así

como de la madre, padre o tutor, comprobante de domicilio vigente (agua, luz, predial, teléfono) que compruebe su domicilio en el Distrito Federal, certificado Médico de la niña o niño y la CURP de la niña o niño.

Los objetivos propuestos son positivos, sin embargo, sus deficiencias se centran en los criterios de identificación que, al tomar en cuenta el promedio de calificaciones como indicador principal del potencial se puede excluir a los estudiantes que por un inadecuado abordaje en el salón de clases pasen desapercibidos para el profesor debido a la falta de capacitación para detectarlos, además de no contar con una propuesta educativa especial que ofrecerles, lo que de acuerdo a la experiencia directa en las escuelas es más común que reporten que el niño, en lugar de ser sobresaliente, muestre problemas de conducta o déficit de atención.

Los alumnos con aptitudes sobresalientes que asisten a las instituciones del sistema educativo nacional tienen requerimientos específicos que deben ser atendidos de acuerdo con sus necesidades, con la finalidad de que sus características sean dirigidas adecuadamente en beneficio propio. En este caso, la oportuna intervención permitirá potencializar sus cualidades, circunstancia que contribuye a incrementar el número de científicos, humanistas, artistas y, en general, personas con la capacidad de aportar y enriquecer la ciencia y la cultura de nuestro país. Es claro que aún hay muchas políticas criticables y acuerdos con múltiples carencias, pero, a pesar de ello es importante mantener los avances que a nivel político y educativo se han generado. De inicio, dichos progresos podrían fortalecerse si el personal encargado de diseñar y ejecutar los

programas recibiera capacitación respecto a lo que se entiende como aptitud sobresaliente.

Conceptualización de la Aptitud Sobresaliente

A pesar de los esfuerzos realizados en torno al estudio del sobresaliente, es importante señalar que en México aún no existe un acuerdo conceptual respecto a la población con capacidades y aptitudes sobresalientes. Algunos la han considerado como sinónimo de talentoso y de superdotado, otros la conceptúan como diferente de la superdotación y otros prefieren hablar de altas capacidades.

Si bien las palabras superdotación y talento se usan con frecuencia como sinónimos, también se hacen distinciones entre ellas. Así, una persona talentosa es la que muestra una aptitud y un resultado destacado en alguna área o campo académico como la música, la plástica, la literatura, las ciencias, entre otras (Gagñé, 1991; citado por Lorenzo, 2005). El término superdotación -traducción del inglés "giftedness"- ha sido empleado para referirse a las personas que presentan altos niveles de ejecución creativa en la adultez y se puede encontrar en el área intelectual, emocional, física, o sensibilidad estética, entre otras.

En español y en portugués, la palabra superdotación no tiene mucha aceptación entre las personas porque está formada por el prefijo "super" que significa superioridad y un derivado del vocablo don que da idea de algo dado por la naturaleza. Sobre el uso del término superdotado en nuestra lengua, comenta acertadamente el psicólogo español Yagüe (1994):

Nunca se debe emplear el término superdotado; es un término creado por Terman y mal adaptado al castellano que marca una distancia demasiado grande entre las personas. Es mejor hablar de chicos con muchas posibilidades y posibles problemas de personalidad, evitando las connotaciones sociales. El etiquetar a chicos como superdotados es, desde mi experiencia, el causante de no pocos fracasos y graves problemas en los chicos que hemos conocido al agudizar sus exigencias personales o su autocrítica (citado en Lorenzo, 2005).

Por su parte, la aptitud sobresaliente ha de ser entendida como el reflejo de la interacción entre tres conjuntos básicos de características humanas, los cuales son habilidades específicas por encima del promedio, niveles superiores de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad (Renzulli, 2000). En el presente trabajo se utilizará el concepto de sobresaliente al considerarse el más apropiado debido a que ofrece mayores posibilidades para que un elevado número de personas puedan ser identificadas de acuerdo a sus habilidades y desarrollar sus potencialidades en los diversos campos del quehacer humano. El término sobresaliente denota un continuo de evolución que puede surgir en personas, tiempo y actividades diferentes, pone énfasis especial a las habilidades específicas en las que el sujeto sobresale para desempeñar su talento.

Caracterización del sobresaliente

De acuerdo con Gargulio (2003) entender las características de los niños sobresalientes puede ayudar a los padres y educadores a reconocer las conductas que son indicadores de aptitud sobresaliente, muchas de ellas se asemejan a las de los niños promedio, sin embargo, el grado y la intensidad en que se presentan hacen la diferencia. Por ejemplo, todos los niños son curiosos, pero, los sobresalientes pueden hacer preguntas de sondeo a los adultos, además de formar oraciones, leer antes de entrar a la escuela o pensar de forma abstracta antes que los compañeros de su misma edad. También se ha observado que presentan una alta capacidad de memorización y aprenden a un ritmo más rápido los temas de su interés.

Una segunda característica es la aptitud excepcional en una o más áreas académicas específicas. Un niño puede ser excepcional para las matemáticas y no mostrar el mismo nivel en el lenguaje y otro puede ser un gran escritor, pero, no refleja el mismo talento en la ciencia. Los niños que tienen habilidades en un área académica específica pueden ser vistos como una oportunidad para desarrollar su aptitud.

Una tercera categoría es la creatividad. Todos los niños son creativos, pero los sobresalientes presentan en sus productos muchas ideas inusuales. Los alumnos con estas características ven el mundo desde su propio punto de vista.

El liderazgo es otra categoría o característica, estos niños buscan dirigir las actividades, proyectos y los juegos, su intención es hacer planes para alcanzar los objetivos, es decir, trabajan hacia las metas. Los niños que son líderes

pueden ser vistos como autoritarios si no poseen las cualidades personales que los hacen carismáticos.

Una dimensión final se centra en las artes visuales e interpretativas. Algunos niños pueden mostrar una aptitud excepcional en el arte, la música, la danza y/o el drama y captan rápidamente los conceptos en el área de habilidad, demuestran un trabajo original en alguna de estas áreas y llevarlas a cabo a niveles únicos en comparación con los niños de su misma edad.

Modelos de definición de la aptitud sobresaliente

En la actualidad, existe una variedad de modelos que tratan de comprender a la concepción del sobresaliente, muchos de los cuales sirven de base tanto a la investigación pura como a la investigación aplicada, sobre todo en el terreno educacional. Según la clasificación propuesta por Mönks (1992) que se deriva de su experiencia y de largos años de investigación en el tema, los modelos y las definiciones se pueden clasificar o dividir en cuatro grupos: orientados a las capacidades, los cognitivos, los orientados a lo sociocultural – psicosociales- y los orientados al logro y rendimiento.

Orientación a los rasgos de la personalidad y a las capacidades

Dentro de los modelos orientados a los rasgos o a las capacidades, se encuentran los utilizados por Binet, Galton, Pearson, y Terman (como se citan el Lorenzo, 2005). Estos se caracterizan por el énfasis en un solo rasgo, la inteligencia. Estos modelos forman parte de los primeros intentos por definir las

características del pensamiento excepcional, dieron contenido al término superdotado, tienen una orientación pragmática y cierta rigidez en las definiciones.

La capacidad a que hacen referencia es la inteligencia vista como una capacidad general y abstracta, también conocida como factor "g". Estos modelos tienen el mérito de haber sido pioneros en el campo del estudio del talento y a partir de ellos surgen otros tres modelos con el objetivo de superar las limitaciones de estos y hacen énfasis en aspectos tales como los procesos cognitivos, el rendimiento y los factores socioculturales.

Orientación a los componentes cognitivos

Entre los modelos que se orientan hacia los componentes cognitivos y la memoria se incluyen los trabajos de Benbow, Borkowsky, Butterfield, Jackson (1986) y Peck (1986). Estos pretenden reconocer los procesos, las estrategias y las estructuras cognitivas que permiten llegar a la realización superior. Además de brindar información acerca de los mecanismos del funcionamiento intelectual que distinguen a las personas talentosas de las que no lo son, pero tienen la limitación de que los estudios aún se desarrollan a nivel de laboratorio y en tareas experimentales, es decir, que en el aporte hay limitaciones al aislar los procesos cognoscitivos de la realidad donde se producen. Esto es lícito para el estudio de un fenómeno, pero es necesario integrar los resultados a enfoques más holísticos y conceptualizados para que en aproximaciones sucesivas se amplíen los conocimientos acerca del talento.

Orientación a los elementos socioculturales y psicosociales

Los modelos socioculturales y psicosociales tienen en cuenta el impacto de la familia, la escuela y la comunidad. Dentro de los elementos sociales, se atiende a la influencia del macroambiente donde están incluidas la orientación económica, la orientación política y los valores culturales dominantes.

Según Castejón, Prieto y Rojo (1997, como se cita en Lorenzo, 2005), estos modelos han resaltado el papel de los factores culturales para definir el talento, relativizan el concepto y lo restringen a un ámbito cultural determinado. De esta manera, no son necesarios los mismos requisitos y capacidades para ser considerado talentoso en Nueva York y en el desierto africano. Con ello, se destaca que la sociedad y la cultura determinan qué tipo de productos poseen valor para ser considerados dignos de un talento especial. Además, señalaron la importancia del entorno social y familiar, como elementos que potencian o dificultan el desarrollo del sujeto talentoso.

En relación a lo anterior se enmarcan los trabajos de Tannenbaum, Csikszentmihalyi y Robinson; Haensly, Reynolds y Nash y los de Albert y Runco, según el criterio de Mönks y Masson (1993). Las opiniones y los criterios de los especialistas que se han agrupado en esta área añadieron elementos de sumo interés para la comprensión del sobresaliente, los cuales han tenido importantes implicaciones para su estimulación. También dieron la posibilidad de retomar la vieja polémica que surgió de la interrogante de que si el talento nace o se hace, para llamar la atención sobre la importancia de los factores biológicos. Al

respecto, hoy predominan las posiciones interaccionistas que reconocen la importancia de ambos factores: los sociales y los biológicos.

Orientación al logro y al rendimiento

En los modelos orientados al logro o al rendimiento se encuentran las propuestas de Stern (1916, en Mönks, 1992) y el conocido modelo de los tres aros de Renzulli (1986) a partir del cual se han hecho varias modificaciones en los trabajos de Mönks (1992) quien argumentó que su modelo se incluye en esta clasificación, pero realmente se considera que no es así, pues en su ampliación de la triada de Renzulli quien incluyó elementos de orden social en sus investigaciones para identificar y estimular escolares talentosos en escuelas primarias cubanas.

En este grupo, es necesario resaltar la postura del psicólogo alemán Stern (1916) quien fue el primero en notar que la inteligencia es una condición necesaria pero no suficiente para el desempeño sobresaliente y consideró la importancia de otros rasgos de la personalidad tales como los afectivos.

Por otro lado, se hace referencia a los últimos trabajos de Terman (1925) quien en sus investigaciones iniciales, concibió el CI como único indicador de talento, tal como se apreció en la explicación de los modelos centrados en las capacidades, pero después de haber transcurrido varios años de su estudio longitudinal, incluyó el logro o el rendimiento como una conducta observable de talento y que sirvió de indicador.

Otro mérito de estos autores es que consideraron necesarios otros

elementos para el desarrollo de la excelencia, tales como los de orden afectivo motivacional y volitivo y hacen distinciones entre la capacidad potencial y la capacidad realizada, donde media un proceso de intervención (Hume, 2006).

No obstante, aún presentan limitaciones al no tener en cuenta la influencia de los factores ambientales y, por otra parte, excluye a estudiantes talentosos que tienen bajo rendimiento académico, los cuales, se engloban bajo la denominación de talentosos desaprovechados.

Modelo de Joseph Renzulli.

La concepción de los tres aros de Joseph Renzulli (2005) planteó que el talento es fruto de la interacción exitosa de tres componentes: la inteligencia o habilidades por encima del promedio, la creatividad y el compromiso con la tarea. La primera versión de este modelo apareció publicada a finales de la década de los setenta y desde entonces el autor la ha mantenido intacta y mediante sus investigaciones demuestra la viabilidad del mismo, a pesar de que ha recibido algunas críticas. Dentro de estas, se destacó el que ha sido elaborado a partir del estudio de la eminencia adulta por lo que no es factible su uso con niños. Esto ha sido refutado al servir de base a un gran programa de desarrollo del talento en el ámbito docente llamado "Modelo de enriquecimiento escolar". De acuerdo con Lorenzo (2005, p. 95) *"este modelo es el más influyente de todas las teorías del talento y es el que más seguidores tiene"*.

En cada una de las dimensiones del talento, seleccionadas por Renzulli (2005) se presentan un conjunto de indicadores que se mencionan en la

siguiente tabla.

Tabla 2.

Manifestaciones conductuales de la aptitud sobresaliente

Habilidad por encima de la media	<ul style="list-style-type: none"> • Altos niveles de pensamiento abstracto. • Razonamiento verbal y numérico. • Relaciones espaciales. • Memoria y fluidez verbal. • Combinación de varias habilidades generales en una o más áreas de conocimiento específico o de actuación humana (arte, liderazgo, actuación).
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluidez y flexibilidad. ▪ Originalidad de pensamiento. ▪ Apertura a la experiencia. ▪ Receptivo a lo nuevo y diferente. ▪ Curiosidad. ▪ Sensibilidad a los detalles. ▪ Asumir riesgos de pensamiento y acción
Compromiso con la tarea	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Altos niveles de interés y entusiasmo. ▪ Fascinación por un problema particular, área de estudio o forma de expresión humana. ▪ Capacidad de perseverancia. ▪ Determinación. ▪ Confianza en sí mismo. ▪ Establecimientos de modelos de trabajo propios. ▪ Excelencia del trabajo propio.

Nota: Adaptado de Lorenzo (2005)

Todos los rasgos mencionados no tienen que estar presentes al mismo nivel en un individuo o situación para producir el despliegue de conductas propias del talento (Calero, 2006).

Recientemente, Renzulli (2005) planteó que la inteligencia es un factor necesario pero no determinante y que se precisa de un CI de 116 o que el sujeto esté ubicado en un percentil superior a 75 como mínimo requerido para el alto desempeño según su teoría. De acuerdo con este autor, además de la inteligencia se requiere de alta creatividad y, sobre todo, compromiso con la

tarea. Por otra parte, señaló que los tres componentes están presentes en cada caso específico, por lo que en el campo social, por ejemplo, hay que identificar una inteligencia social, una creatividad social y una motivación social. Es la combinación de las capacidades que permiten desarrollar la actividad compleja de manera independiente y creadora. Consideró necesarios otros elementos para el desarrollo de la excelencia, tales como los de orden afectivo motivacional, creatividad, compromiso con la tarea y aspectos volitivos, que hacen distinciones entre la capacidad potencial y la capacidad realizada, donde media un proceso de intervención (Lorenzo, 2005).

Como bien planteó Gagñé (1993) ningún modelo por sí solo ha podido explicar simultáneamente la heterogeneidad de las diferentes manifestaciones del niño sobresaliente. Sin embargo las investigaciones nacionales e internacionales han mostrado que uno de los modelos más eficaces y flexibles para la identificación de sobresalientes es el “Modelo de los tres anillos de J. Renzulli”, por lo tanto, en esta investigación será retomado dicho modelo, ya que ofrece una serie de elementos que permiten conocer las características de los alumnos con aptitudes sobresalientes, lo cual es de suma importancia para identificarlos y así proporcionarles una atención adecuada, pues las condiciones intelectuales superiores del niño sobresaliente le permite tener una percepción sui generis de la realidad, principalmente en edades tempranas y en los niveles básicos escolares, percepción que de no ser atendida de manera adecuada puede degenerar en problemas de fracaso escolar, de inadaptación con su

grupo de pares o emocionales como son ansiedad, baja autoestima o desmotivación (Benito, 1994).

Identificación de alumnos sobresalientes

Moska (2009) argumentó que la identificación de los alumnos sobresalientes en el contexto escolar tiene como objetivo llevar a cabo un programa que atienda adecuadamente a la diversidad de alumnos y agregó que la identificación permite el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de los alumnos, para potenciar al máximo sus posibilidades en el contexto educativo.

Debido a que la conceptualización del sobresaliente ha llegado a ser muy extensa y también ha evolucionado de formas distintas, es importante mencionar que los criterios de identificación varían de acuerdo con el propio concepto o la definición. Al respecto han surgido diferentes posturas, las cuales se analizan a continuación:

Marland (citado en Heward y Orlansky, 1998) argumentó que la identificación de los niños sobresalientes exige una comparación con los estándares normativos. Para que se considere que un niño sobresaliente necesita programas de educación especial, el rendimiento del alumno debe estar entre el 3% y el 5% superior de la población escolar de su misma edad. El problema con este procedimiento es que excluye a quienes en el contexto escolar muestran un desempeño por debajo de su potencial, además es importante considerar que en muchas ocasiones este desempeño es evaluado

con un “buen comportamiento” (como base principal) dentro y del aula más no las verdaderas capacidades del alumno.

Por otro lado, durante varios años prevaleció un enfoque de identificación del niño con capacidades sobresalientes limitado a la administración de pruebas de inteligencia, lamentablemente, esta situación contribuyó a la idea de que el potencial sobresaliente sólo podía presentarse en sujetos de la raza blanca y de clase económica alta (Heward & Orlansky, 1992). Sin embargo, a principios de los años 50, Guilford desafió las concepciones sobre la inteligencia, cuando consideró que la puntuación del coeficiente intelectual (CI) era una reducida muestra de las aptitudes mentales, y por lo tanto era necesario utilizar otros criterios para ampliar el conocimiento sobre estos alumnos.

En los métodos para ubicar a los niños sobresalientes se propuso el empleo de evaluaciones tanto formales como informales, que permitieran detectar a niños sobresalientes aún cuando su desempeño escolar no sea destacado. Blanco (2001) mencionó que la identificación de niños sobresalientes es un proceso en el que deben analizarse conjuntamente los resultados de pruebas objetivas, de observaciones sistemáticas del comportamiento y las realizaciones de los alumnos, pues es a través de ello que se podrán obtener datos que amplíen la información.

De acuerdo con Sanz (2007) entre las estrategias no estandarizadas de identificación más utilizadas se destacan las siguientes:

Análisis de los informes sobre la historia escolar previa del alumno o alumna; análisis del nivel de competencia curricular; análisis de los "productos" o

trabajos elaborados por el alumno o alumna; utilización de diversos registros de observación y anecdóticos, cuya información puede ser contrastada con la del resto del equipo docente que trabaja con el alumno o alumna y con la información aportada por su familia; utilización de cuestionarios o escalas de valoración para profesores, grupo de iguales, el propio estudiante y para sus padres; todos ellos serán objeto de análisis conjunto.

Los procedimientos de identificación estandarizados se basan en la aplicación de pruebas objetivas y normalizadas que contrastan las valoraciones realizadas por la familia, los profesores o sus compañeros, sobre los aspectos relacionados con las posibles capacidades excepcionales del alumno o alumna.

Reyzábal (2007) señaló que estos procedimientos de identificación incluyen, entre otros, los siguientes test:

Individuales y/o colectivos de inteligencia; de creatividad y/o pensamiento creativo; de ejecución y/o rendimiento; de aptitudes específicas; de estrategias cognitivas y metacognitivas y finalmente tests de personalidad e intereses.

Diferentes autores (Johnsen & Corn, 2000; Sánchez, 1997 y Shea & Bauer, 2000) coincidieron en señalar la importancia de la detección desde que el niño se incorpora al sistema escolar, pues permite que sean canalizados a programas que les ayuden a desarrollar sus talentos así como sus potencialidades, por lo tanto, se establece que los objetivos de la identificación temprana, serían según Coriat (como se cita en Blanco, 2001): a) el situar al niño en el entorno educativo que necesita, y b) ofrecer ayuda y orientación a los padres y educadores de estos niños.

En resumen, la identificación de los alumnos sobresalientes tiene como propósito precisar las capacidades y destrezas del alumno, identificar las necesidades educativas que pueda presentar y, en consecuencia, tomar las medidas educativas pertinentes.

Medidas educativas para la intervención del alumno sobresaliente

Whitmore (1980) señaló que cuando las condiciones y la calidad educativa son inadecuadas, los sobresalientes tienden a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad y a desertar de sus estudios. También pueden sentirse desmotivados por la escuela; lo cual los lleva al bajo rendimiento, al que se le puede sumar el abandono pedagógico y, entonces, pasan a formar parte de los niños con problemas de inadaptación escolar, que es la mayor causa del comportamiento antisocial y del delito. De ahí la importancia de que estos alumnos sean evaluados para identificar sus necesidades y dar respuesta a las mismas. Entre las medidas educativas que se ofrecen al alumno sobresaliente se encuentran la aceleración, el agrupamiento y los programas de enriquecimiento.

Aceleración

El término aceleración ha hecho referencia a las diferentes estrategias utilizadas para que los alumnos sobresalientes avancen por el sistema educativo de forma flexible. Para Martín (2005) esto implica que pueden saltarse algún

curso, que se les permite progresar a mayor velocidad que los demás y terminan antes que los compañeros de su misma edad la etapa escolar. Cuando un niño tiene potencial sobresaliente aprende más rápido y tiene un mayor nivel intelectual; en consecuencia, a medida que pasa el tiempo, se puede aburrir en clase y crear problemas de comportamiento. Para estos casos se propone un sistema de aceleración.

Teóricamente, el planteamiento de la aceleración parece adecuado, pero la realidad no suele ser tan satisfactoria como la expectativa que despierta. Existen posturas controvertidas; a favor, Genovard y González (1993) argumentaron que el criterio para pasar de un curso a otro debería ser el dominio de la asignatura y no la duración de los estudios; si los alumnos no se encuentran estimulados intelectualmente, se puede inhibir su desarrollo intelectual, emocional y social. En contra, Martín (2005) indicó que la aceleración es un método simplista en el que no se toman en cuenta los problemas emocionales y sociales; el que estos niños no suelen presentar el mismo nivel de habilidad en todas las asignaturas, con el desajuste que esto representa, además sólo llega a servir a los talentosos académicos, no para los otros tipos de talento.

Agrupamiento

El agrupamiento se organiza para reunir en grupos a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades; de esta forma, se les puede ofrecer la posibilidad de

realizar programas educativos adecuados a su nivel. En la actualidad, se valora de forma controvertida este sistema, al respecto Sánchez (1993) expresó que esta alternativa es importante porque permite contrastar las diferentes percepciones, pensamientos y sentimientos de la realidad y dar soportes a la autoimagen, sin embargo favorece la segregación y no la integración educativa, siendo esta la principal limitante que se le ha señalado. A favor del agrupamiento están diferentes investigaciones como la de Verhaareen (1991) quien afirmó que los alumnos sobresalientes se pueden considerar como un grupo especial, por lo que se debe desarrollar un programa especializado con y sin integración en el aula regular; si están juntos, se les puede estimular de forma más especializada, además de que permite a los profesores preparar sus clases con mayor facilidad, porque se centran únicamente en estudiantes sobresalientes y no tienen que estar pendientes de la diversidad que existe en la clase ordinaria.

En contraste, quienes están en contra del agrupamiento, destacaron como elemento negativo la disgregación que conlleva y aducen razones tales como que puede conducir al elitismo, ya que los más beneficiados son los que tienen la posibilidad acudir a centros de agrupamiento; resulta caro, pues precisa de especialistas, recursos y materiales, a veces, muy específicos para realizar programas fuera del aula regular y para llevar a cabo determinadas actividades en la escuela los alumnos necesitan entrar y salir de clase, con la interrupción que conlleva para profesores, quienes pueden sentirse molestos.

Enriquecimiento

En el sistema de enriquecimiento se planteó una amplia gama de actividades que se pueden realizar en la organización ordinaria del centro educativo. La finalidad del sistema de enriquecimiento es proporcionar aprendizajes más ricos y variados de los que habitualmente se realizan en el aula (Martín, 2004).

Desde el modelo de Renzulli el enriquecimiento tiene lugar en la escuela regular pero en el aula de apoyo y en él se abordan problemas reales y se han de desarrollar productos reales, este modelo propone tres niveles de enriquecimiento:

Enriquecimiento tipo I. Son experiencias exploratorias de carácter general sobre temas fuera del currículo ordinario. Los alumnos eligen los temas sobre los cuales trabajar.

Enriquecimiento tipo II. Actividades de entrenamiento que se desarrollan en torno a cuatro dimensiones de habilidades: para enseñar a pensar, de cómo aprender, para usar adecuadamente fuentes y materiales avanzados, además de habilidades de comunicación escrita, oral y visual.

Enriquecimiento tipo III. Consiste en la investigación individual o en pequeños grupos de problemas reales. Son actividades de investigación y creación en las que el alumno asume el papel de investigador. Los principales objetivos son dar oportunidades para que los estudiantes puedan aplicar sus intereses, proporcionar estrategias para adquirir conocimientos, desarrollar

productos auténticos, adquirir habilidades de aprendizaje autónomo y ampliar el compromiso con la tarea y la confianza en sí mismos.

Rodríguez (2006) propuso un programa de enriquecimiento para niños sobresalientes y consideró importante abordar tres áreas:

Desarrollo Cognitivo. Para enriquecer el potencial intelectual de los niños que presentan facultades sobresalientes y que por sus características tienen necesidades educativas especiales.

Razonamiento Matemático. Debido a que las matemáticas coadyuvan al desarrollo de las facultades cognitivas, afectivas, físicas y muy esencialmente al perfeccionamiento del pensamiento reflexivo y creativo. El sobresaliente en esta área potencializa las habilidades intelectuales, su inteligencia lógico–matemático, lo que optimiza en él la abstracción y la exploración de problemas artificiales, la rigurosidad de pensamiento.

Artes. Que constituyen una de las áreas fundamentales de atención al niño sobresaliente ya que en algunos casos presentan un potencial asociado a expresión pictórica que requiere ser enriquecido. Dentro de la formación artística, esta actividad esencialmente imaginaria y fundamentalmente creadora y operativa, ofrece el ambiente, los medios y los incentivos necesarios para lograr el enriquecimiento de dichas habilidades.

Las aptitudes estéticas se identifican por la capacidad de expresión mediante el trazo, con la sensibilidad para dar movimiento, belleza y expresión a través del dibujo y la pintura, por la autonomía que genera para organizar los

colores de la naturaleza y traducirlos en una presentación artística. El arte al ser una de las más importantes manifestaciones socioculturales que configuran la identidad de una persona, es significativo, en el hecho de incentivar y fortalecer la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de expresar contenidos (Rodríguez, 2006).

En general, el alumno sobresaliente manifiesta gran capacidad de representación, enriquecido por su mundo de imágenes y vivencias, expresa gran fluidez y carga emotiva, dibuja con lujo de detalles y determina las características básicas de lo que quiere representar, tiene dominio del espacio y por lo tanto estas actividades se pueden favorecer a través del arte.

Para Martín (2004) el sobresaliente en el área artística tiene habilidades para producir imágenes mentales con facilidad, piensa mediante dibujos o visualiza detalles relacionados, otra de sus características es que le llaman más la atención las ilustraciones que los textos escritos, es imaginativo y se comunica con facilidad a través de las imágenes, traslada lo que observa en representaciones imaginativas tales como rompecabezas, laberintos y dibujos, además se interesa y muestra destreza al hacer obras artísticas y fotografías. Mientras que la SEP (2006, p. 68) indicó que la aptitud sobresaliente artística “*es una forma de aptitud compleja, resultado de la interacción de diferentes capacidades, entre las que destacan las siguientes: razonamiento abstracto, sensibilidad estética, creatividad y habilidades motrices*”.

Como se observa arte y creatividad son temas que se encuentran estrechamente ligados, ya que en investigaciones como la de Corte (2010) se mostró que el arte es una vía para estimular la creatividad en los niños. Es la diferencia entre la solución creativa de los problemas y la simple repetición de los esquemas, de ahí que en los siguientes apartados se aborden los aspectos de arte y creatividad.

La creatividad

El término de creatividad se presenta de maneras muy ambiguas, unas veces unido a conceptos cercanos a inspiración, imaginación o talento y otras se utiliza de manera indiferenciada a personas, capacidades, formas de trabajo o productos (Sánchez, 1996).

La creatividad es la facultad de organizar de algún modo original los elementos del campo perceptivo, de estructurar la realidad, desestructurarla y reestructurarla en formas nuevas. Suele ser más fácil y atractivo captar los productos de la creatividad, en vez de los procesos, porque son tangibles y concretos; mientras que los procesos son más ilustrativos (Morales, 2001).

Paredes (2006) estableció que la creatividad es la capacidad de ver nuevas posibilidades y hacer algo al respecto. Cuando una persona va más allá del análisis de un problema e intenta poner en práctica una solución se produce un cambio, se tiene una idea, se hace algo sobre ella y se producen resultados positivos. Para Rodríguez (2006) la creatividad implicó ideas esenciales de

novedad y de valor; si lo que se produce no tiene nada de nuevo ni de valioso, entonces no se habla de creación, de ahí que esta habilidad se vincule con la formulación de hipótesis, experimentación, investigación, invención, descubrimiento, y conlleva una búsqueda activa, dinámica e ingeniosa.

La psicología se encarga del análisis de la creatividad centrada en los individuos y a partir de ello es que deja de ser un atributo divino y pasa a ser la facultad de determinadas personas, es educable y es consecuencia de la interacción entre la experiencia social y cultural (Morales, 2001). Las investigaciones se centran por un lado, en el diagnóstico y detección del grado de creatividad de los individuos, y por otro, en la implicación entre la actividad creativa y otros rasgos de la personalidad. Para Marín (1984) en el diagnóstico de la creatividad se dan dos vertientes principales: una, la identificación de las personas con ésta habilidad, que trata de establecer las características más significativas de su comportamiento creativo. Y, otra, la determinación de los individuos que poseen el potencial. Dicha destreza se detecta fácilmente desde el punto de vista social, al tener en cuenta el impacto y el prestigio social que alcanza el individuo creativo con su trabajo. Asimismo, se ha utilizado el análisis de los productos, para apreciar la cantidad y la calidad con el fin de diagnosticar el grado de creatividad en el individuo.

De acuerdo con Marín (1984, p. 31) existen ciertos requisitos o criterios para que un producto sea considerado como creativo: originalidad, adaptabilidad, elegancia (adecuación estética), validez (adecuación práctica) y trascendencia. Este autor afirmó que *“el método más fiable para medir la*

creatividad es el tipo cuantitativo, donde destacan los test psicológicos de Guilford, Torrance, Wallach, Kogan y Simons, que presentan baterías de preguntas e ítems sobre problemas espaciales y verbales”.

Para Monreal (2000, p. 229) *“La más sorprendente de las actividades en las que aparece la creatividad es posiblemente el arte. Y no sólo por lo que el arte en sí mismo significa, sino por la relación que manifiesta con la creatividad”.*

De esta manera resaltó que se pueden imaginar diferentes actividades y sus producciones sin pensar inevitablemente en la creatividad, por ejemplo, hay científicos, empresarios o técnicos muy eficaces en determinados campos, aunque no sean creativos. Se puede también imaginar la existencia de la creatividad sin estar acompañada de la expresión artística, pero no es posible imaginar el arte sin la creatividad. Al arte le es esencial la creatividad.

Al respecto Garaigordobil (2002) expresó que arte y creatividad son términos que han llegado a resultar casi sinónimos, esta misma autora opinó que las artes han sido consideradas como una de las manifestaciones más genuinas del talento creativo.

La creatividad artística

La creatividad, en el sentido de lo artístico, tiene poco más de dos siglos de existencia. Periodo en el que se da el paso del significado religioso del término creación al significado artístico y llega a convertirse en una característica del artista (Morales, 2001). El tránsito cultural de la idea de creación entendida

como fabricación de la nada a la idea de renovación, ha producido fuertes efectos en el arte occidental y en la educación artística.

La creatividad se pone de manifiesto no sólo en la Educación Artística sino que está presente en todas las áreas. Torre (1982, p. 268) estudió sobre el tema y señaló que: *“La misión educativa permite desarrollar de forma integral las potencialidades humanas y una de ellas es el pensamiento creativo. Una pedagogía de la realidad debe terminar en la realidad o aplicación educativa”*, por lo que se han establecido los siguientes fundamentos para lograr la creatividad:

Incluir los objetivos acertados en la organización escolar, cosa que supone un fuerte obstáculo cuando se ha de hallar la forma de evaluarlos, sin que se tenga que renunciar a ello por ese motivo.

Aptitudinales: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, inventiva, redefinición, síntesis, evaluación.

Actitudinales: Sensibilidad a los problemas, tolerancia a lo complejo, ambivalente, ambiguo, independencia de juicio, curiosidad.

Torre (1982) señaló que una vez determinados los elementos creativos, su desarrollo corresponde a la educación, sin que se tenga que reducir a unas áreas o métodos concretos. Esta educación en la creatividad debe atender elementos como el medio escolar que es uno de los condicionantes principales en su desarrollo, con la función de estimularla o bloquear la misma, así como de concientizar a los profesores para el cambio y de la necesidad de su preparación

técnica, es decir, dotarlos del conocimiento de los métodos fundamentales para la estimulación de la creatividad.

El pensamiento creativo ha sido considerado como un aspecto a desarrollar, el cual se encuentra inmerso en la inteligencia, lo que conduce a su potenciación educativa. Si se le da el papel que tiene en el progreso de la sociedad futura hay que considerarlo en los objetivos e incluirlo en los criterios de evaluación y orientación escolar y no centrarse exclusivamente en el coeficiente intelectual.

En el caso más específico de la educación artística, (con la fase de renovación de la “Escuela Nueva”) pasa a una fase en la que rechaza la copia y la repetición de modelos como la tarea principal en el aula y a considerar en los trabajos infantiles la originalidad y la expresión personal. Esta revalorización de lo creativo en la producción escolar lleva a la recalificación del trabajo infantil como “arte infantil” y con el replanteamiento de los objetivos y la función de la educación artística. El pedagogo que más influyó en el cambio de la orientación pedagógica artística fue Lowenfeld (Lowenfeld y Brittain, 1947). La idea base de Lowenfeld parte de que el niño es creador por naturaleza y que la función de la escuela ha de ser la potenciación de esa facultad innata, con la ayuda de estrategias didácticas como la práctica de la libre expresión y el cuidado de su evolución natural en sus intereses y capacidades representativas:

El arte puede considerarse un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que todo niño trabaja –en su nivel propio- para

producir nuevas formas con una organización única (...) Es posible lograr el máximo de oportunidades para desarrollar el pensamiento creador en una experiencia artística, y esta oportunidad debe ser una parte planificada de cada actividad artística (Lowenfeld y Brittain, 1947, p. 52).

En las sucesivas reediciones, los autores tienen en cuenta los avances en las teorías de la creatividad (Guilford, Torrance, Burkhart, como se citan en Morales, 2001) que dotan de mayor entidad a su propuesta educativa en el desarrollo del pensamiento divergente. Por lo que se necesitan educadores abiertos y flexibles, al igual que medios escolares que permitan la práctica de la independencia de pensamiento. Hay que tener en cuenta que para Lowenfeld (1947) los factores ambientales, los sociales y la personalidad del alumno son propios del proceso de creación. El cambio en la consideración de las representaciones infantiles, arte infantil, es otro elemento importante en la configuración del paradigma educativo moderno, pues, ello ha permitido considerar como relevantes y artísticas representaciones infantiles antes ignoradas. La admisión del “arte infantil” ha variado el criterio valorativo del talento artístico en los niños. Si a principios del siglo XX el niño con dotes para las artes podía reproducir (copiar) imágenes con facilidad, actualmente es aquel que presenta un trabajo con mayor dominio gestual y cromático, con imágenes genuinas y expresivas. A partir de los años sesenta la educación artística comenzó a adquirir presencia en los sistemas educativos y determinado prestigio como disciplina, puesto que en ella se ven posibilidades desconocidas

en el incremento intelectual y de desarrollo creativo, hasta entonces ignoradas o dejadas al azar (Eisner, 1972).

Piaget (1962) señaló que el conocimiento se construye internamente, se comunica socialmente y se logra así la representación del mundo. Las actividades artístico creativas siguen este proceso al favorecer que el niño pueda usar diversos materiales, ver cómo sus ideas van tomando forma, se ordenan y se comunican, básicamente, consigo mismo para formar sus esquemas, crecer y poder enfrentarse eficientemente a nuevas situaciones. Tanto Piaget (1962) como Lowenfeld (1947) coinciden en que el arte para los niños es básico en el desarrollo del pensamiento abstracto. La educación artística ha sido frecuentemente utilizada como recurso de entrenamiento creativo, encontrándose programas organizados, en menor o mayor medida en torno a contenidos artísticos; y es que dentro de las diversas contribuciones a la educación artística en el desarrollo del ser humano, una de las más unánimemente reconocidas es la de ser una aportación especialmente importante al desarrollo del pensamiento creativo. Como manifestó Marinovic (1994), el arte estimula la imaginación y el potencial creativo, contribuye a una adaptación más activa, compensando las limitaciones, permite ampliar la experiencia humana más allá de lo cotidiano, favorece la flexibilidad de pensamiento y la búsqueda de soluciones nuevas.

Las investigaciones sobre el tema de la creatividad en la Educación Artística se han plasmado en programas generales a excepción de las investigaciones de Logan y Logan (1980) y Sánchez, (1996) para el desarrollo

curricular o en propuestas metodológicas para favorecer la percepción que facilita el desarrollo creativo. Y en diferentes estrategias que permiten estimular la creatividad en los alumnos para encontrar respuestas divergentes en la resolución de problemas plásticos (Marín y Torre, 1991).

Pariser (1997) en su análisis de los trabajos sobre el desarrollo de la “artisticidad” en la escuela, consideró que la definición postmoderna del talento artístico ha de basarse en el análisis de la capacidad de los sujetos para romper y combinar distintos sistemas simbólicos, aspecto que amplía el ámbito de acción disciplinar del arte. Por su lado, Clark y Zimmerman (1997) argumentaron que en la investigación de la emergencia del talento artístico hay que abandonar los modelos de inteligencia general y hasta la pretensión de la inteligencia artística por el estudio de la manera en que los talentos o inteligencias múltiples (viso-espaciales y cinéticas) actúan sobre el proceso de creación artística.

Por otro lado, se da la preocupación por el diseño de los medios de detección y fomento desde la infancia de los individuos más dotados en esta área. Ello llevó a Clark y Zimmerman (1992), tras un estudio de estas investigaciones, a establecer los rasgos generales del individuo dotado de creatividad artística, los cuales son: poseer una desarrollada habilidad en el dibujo, presentar elevadas habilidades cognitivas, exhibir intensidad afectiva, así como impulsarse por medio de un poderoso interés y motivación.

Para la psicología y la pedagogía contemporáneas, es claro el concepto de que arte y creatividad son experiencias fundamentales en el proceso

educativo. Constituyen herramientas poderosas para que los niños desarrollen diferentes habilidades sin quedarse atrapados en el mundo lineal de la educación tradicional. Los programas educativos no pueden pasar por alto ofrecer a los niños diferentes oportunidades para ejercitar habilidades cognoscitivas en distintos contextos. Las actividades artístico creativas, ofrecen esta posibilidad. Al ser creativos, los niños organizan sus ideas y sus acciones de forma personal en pautas o esquemas mentales que después se generalizan a otras áreas. Al dibujar, se inventan símbolos que traducen un objeto o situación real a un signo visual y esto es como practicar el proceso de leer y escribir.

La evidencia empírica también ha confirmado que las actividades artísticas de naturaleza plástica, dramática y musical promueven la creatividad infantil. En esa perspectiva, y dentro del contexto de la educación infantil, Torrance y Forston (1960) estudiaron los efectos de un programa de enseñanza estética creativa, cuyo objetivo era fomentar habilidades cognitivas y actitudes que propiciaran el pensamiento creativo. Las puntuaciones obtenidas por los 24 preescolares que formaban parte de los grupos experimentales y control mostraron ser significativamente superiores en los sujetos experimentales para las variables de fluidez verbal, originalidad verbal, originalidad gráfica y puntuación gráfica global. Así mismo Kalmar y Kalmar (1987) evaluaron los resultados del entrenamiento creativo con niños de cinco y seis años de edad mediante un programa artístico que incluía actividades tales como la realización de marionetas y collages y los resultados del estudio mostraron que los sujetos experimentales puntuaron significativamente mejor que los de control en los tres

indicadores de creatividad gráfica medidos, es decir, en fluidez, flexibilidad y originalidad.

Por su parte Harvey (1989) investigó los efectos de un programa de arteterapia que integraba actividades de movimiento, música y plástica. Las actividades se llevaron a cabo con 28 alumnos de segundo grado y 28 de cuarto, en sesiones de 30 minutos de duración, dos veces por semana a lo largo de tres meses, el terapeuta utilizaba la representación gráfica espontánea de emociones, creación de máscaras y murales grupales realizados por los alumnos. Para evaluar los resultados se administró antes y después de la intervención la Batería Verbal y Gráfica de los test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974), y los resultados estadísticos evidenciaron un incremento significativamente positivo del pensamiento creativo en originalidad y en fuerza creativa tanto verbal como gráfica.

Más recientemente Garaigordobil (2002) evaluó los efectos de un programa estructurado con juegos cooperativos y creativos, en la creatividad verbal y gráfico figurativa, evaluadas con el Test de los Usos Inusuales, el test de las consecuencias y el test de los Círculos de la Batería de Guilford (1951). Este estudio se realizó con una muestra de 154 niños de 8 a 10 años, de los cuales 28 desempeñaban la condición de control. La intervención consistió en la instrumentación de una sesión de juego semanal de 90 minutos de duración a lo largo de un curso escolar, en cada una de las cuales se realizaban actividades que implicaban comunicación no verbal, creatividad verbal, creatividad gráfico figurativa, expresión emocional a través de la música y

dramatización. Los resultados obtenidos a través de la prueba estadística MANOVA de las diferencias pre-test post-test evidenciaron que los individuos en consideración experimental incrementaron significativamente la creatividad verbal y la creatividad gráfico- figurativa (fluidez, originalidad, conectividad), en comparación con los del grupo control.

Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. En este sentido la actividad creadora se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que se favorece la fantasía (Vigotsky, 2010). El arte es otra de las grandes “supercarreteras” como le llamó Corte (2010) para estimular la creatividad en los niños. Es el medio esencial para la comunicación no verbal, es la diferencia entre la solución creativa de los problemas y la simple repetición de los esquemas. La actividad artístico creativa desarrolla múltiples habilidades como la capacidad para tomar decisiones, la colaboración, el autocontrol y la expresión de ideas y las emociones. Ejercita habilidades cognoscitivas, percepción, discriminación, identificación, simbolización, imaginación, clasificación generalización, abstracción, orientación en el espacio, seriación y cuantificación.

En relación a los programas de enriquecimiento se encuentran los trabajos de Pomar (2006) quien desarrolló un taller con 10 adolescentes sobresalientes, mayores de 14 años a través actividades lúdicas y dinámicas, en

cuya primer etapa recogió información, acerca de sus interacciones sociales, tipo de relación con sus iguales y conocimiento de la “superdotación” y repercusiones que conlleva. Los resultados mostraron que a la mayoría de los miembros de este grupo le era difícil hacer amigos y en su contexto escolar advertían que sus compañeros no confiaban en ellos. Al finalizar el trabajo de un año se encontró que los participantes habían desarrollado una imagen positiva de sí mismos y otras habilidades sociales como la cooperación y la asertividad, además se observaron incrementos en creatividad, responsabilidad, iniciativa y el compromiso. Pérez (2008) tras instrumentar un programa de enriquecimiento para niños sobresalientes en las áreas de experimentación científica, tecnología, diseños audiovisuales, astronomía y astrofísica mostró que estos programas promueven un nivel de eficacia intelectual y un tipo de aprendizaje que requiere esfuerzo y concentración y que es más conveniente para los sobresalientes que el que realizan en sus aulas. En el 2009 Chávez, Zacatelco y Acle instrumentaron un programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de primaria, en el cual se realizaron 50 actividades de juego educativo, que tenían como propósito favorecer la creatividad a través de la elaboración de cuentos, adivinanzas, búsqueda de acertijos y la realización de dibujos con diferentes materiales durante un periodo de 18 meses, tras el cual se observaron cambios positivos en los indicadores de creatividad verbal y gráfica. Por su parte Soriano (2010) trabajó durante un año con 14 alumnos sobresalientes en un taller de enriquecimiento Personal-Creativo con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de alumnos a través de las siguientes

temáticas: la identidad, la integración grupal, las habilidades de comunicación, la creatividad y la solución de problemas, la identificación de valores y de proyectos de vida. Los resultados muestran que los participantes se beneficiaron particularmente con actividades que les permitieron identificar y exponer sus intereses, como en aquellas que constituyeron un espacio para el autoconocimiento, la exploración e identificación de sus potencialidades, fortalezas y debilidades, la cooperación y al trabajo en equipo. Las estrategias lúdicas resultaron efectivas para el trabajo con los participantes ya que permitieron armonizar intereses personales y actividades, con la estimulación de aspectos claves de su desarrollo personal.

De aquí la relevancia sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si lo que se pretende es proporcionarle las bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Cuanto más oiga, vea, experimente, aprenda y asimile, de cuantos más elementos disponga en su experiencia y sepa cómo orientar y capitalizar la información, tanto más considerable y productiva será la actividad creativa.

Planteamiento del problema

Ante esto surge la inquietud de detectar alumnos con potencial sobresaliente en una zona marginada del Distrito Federal, dentro de la delegación Iztapalapa, así como de diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento artístico centrado en las características de los niños que participan en este trabajo.

Como señaló Garaigordobil (2002) las artes han sido consideradas como

una de las manifestaciones más genuinas del talento creativo y ante la constante preocupación por el diseño de los medios de detección y fomento desde la infancia de los individuos más dotados dentro de ésta área, resulta de gran importancia desarrollar programas educativos que ofrezcan a los niños diferentes oportunidades para ejercitar sus habilidades artístico – creativas como lo han señalado Clark y Zimmerman (1992).

Es importante reconocer como lo indicó Corte (2010) las bondades del arte en la educación, pues el ambiente escolar es donde el niño se desarrolla íntegramente, de ahí que el arte debe ser parte fundamental y activa de los programas educativos y considerarse como una estrategia dentro del aula.

Así surge la inquietud de detectar alumnos con aptitudes sobresalientes de una zona urbano marginada, perteneciente a la delegación Iztapalapa y diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento centrado en las características de los niños con aptitud sobresaliente en el área artística.

Objetivo general

El objetivo de este trabajo fue instrumentar un programa de enriquecimiento de creatividad artística para niños sobresalientes de segundo y tercer grado de primaria.

Método

El presente trabajó se desarrolló bajo un diseño no experimental pre-test – intervención- post-test (Hernández, 2010), la primera fase consistió en la evaluación e identificación de los niños con potencial sobresaliente, la segunda

fue la instrumentación del programa de enriquecimiento de la creatividad artística y la tercera la aplicación de un post test para determinar los posibles cambios logrados por los alumnos.

Contexto

La delegación Iztapalapa se encuentra ubicada al oriente del Distrito Federal, tiene una extensión de 105.8 km², 7.5 % de la superficie del D. F. y colinda con las siguientes delegaciones: al norte con Iztacalco, al sur con Xochimilco y Tláhuac, al poniente con Coyoacán, al norponiente con Benito Juárez y al oriente con el Estado de México (Gobierno de la Ciudad de México, 2005).

De acuerdo con los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda realizado por el INEGI en el 2010 la Delegación Iztapalapa contaba con 1, 815, 786 habitantes en su territorio de los cuales, el 48.5% (880,998 habitantes) estaba constituido por hombres y el restante 51.5% (934,788 habitantes) por mujeres.

En este espacio se cuenta con realidades contrastantes, barrios y colonias que gozan de servicios públicos, así como zonas en donde se enfrentan los rezagos sociales y marginación más profunda de la capital. En cuanto a la gente que habita la delegación denotan las siguientes características: casi el 96% de la población de 6 años y más saben leer y escribir, (con un equilibrio relativo en cuestión de sexo para este rubro, 49% hombres y 51% mujeres), mientras que cerca del 4% restante se encuentra en condiciones de

analfabetismo (el 63% es población femenina). En el mismo ámbito educativo y para el año 2000, en la delegación Iztapalapa se concentraba casi el 20 % de las escuelas primarias públicas que operan en el Distrito Federal y el 21.6% de la plantilla de profesores que laboran en estos planteles, atendían un poco menos de la cuarta parte de los niños que cursaban sus estudios de primaria en el Distrito Federal (Torres, 2002).

Escenario

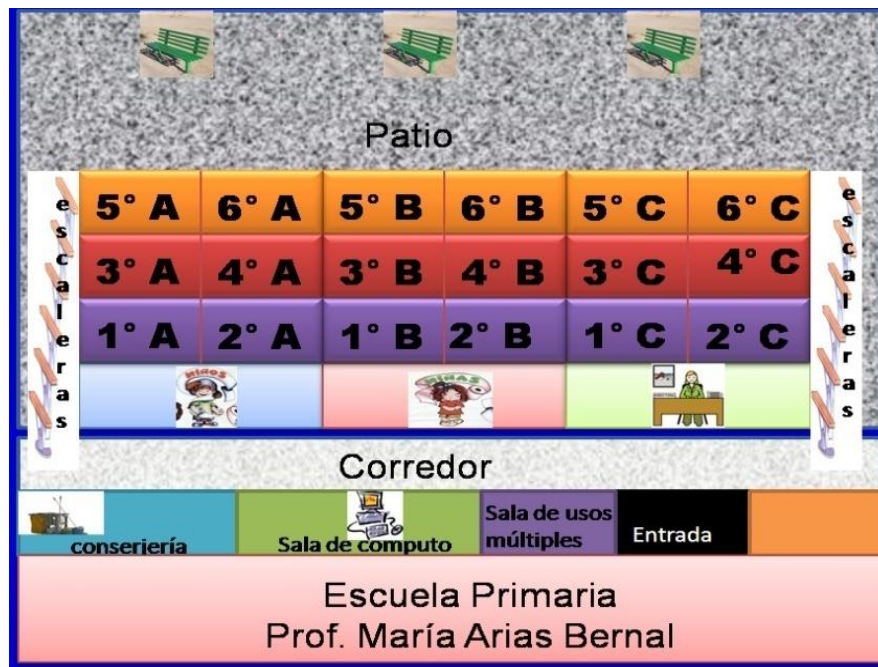
El trabajo se llevó a cabo en la primaria oficial “María Arias Bernal”, turno matutino, la cual se encuentra en la delegación Iztapalapa dentro de la colonia Unidad Habitacional Ejército de Oriente Peñón y la calle Batallón de Chiauhtla s/n, C. P. 09230.

Como se observa en la figura 1, la escuela cuenta únicamente con un edificio de cuatro niveles. En la planta baja y a la derecha del plantel se encuentra una pequeña bodega en donde se almacena el material de limpieza. Hacia el lado izquierdo están las escaleras de acceso a los siguientes tres niveles. Al lado poniente de las escaleras se encuentra la dirección y a un costado los sanitarios, los cuales están divididos en dos partes; la primera para mujeres y la segunda para hombres. Frente a los sanitarios está ubicada la conserjería y al lado la sala de computación, al lado izquierdo de ésta un aula pequeña para usos múltiples. De espaldas al edificio está el patio para el descanso, allí se realizan actividades deportivas y cívicas.

En el primer piso están instalados los grupos A, B y C de primeros y segundos años. En el segundo piso los tres grupos de los grados de tercero y cuarto. En el último nivel están los salones de los diferentes grupos de quinto y sexto grado.

Figura 1.

Croquis de la primaria María Arias Bernal.



Fase 1. Identificación de los alumnos con potencial sobresaliente

(Pre-test)

Objetivo particular

- Identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes que cursan segundo y tercer grados de una escuela primaria ubicada en una zona urbano marginal de la delegación Iztapalapa.

Participantes

Se trabajó con un total 497 alumnos, 101 de segundo, 100 de tercero, 110 de cuarto, 90 de quinto y 96 de sexto grado de primaria con edades que oscilaron entre los 6 y 13 años con *edad M*= 9, de los cuales 234 son hombres y 263 mujeres.

Además, colaboraron 18 profesores (2 hombres y 16 mujeres), con un rango de edad de 24 a 58 años (*edad M*= 42) todos ellos a cargo de los grupos mencionados.

Herramientas

Para la detección del potencial sobresaliente se utilizaron las siguientes herramientas:

1. *Lista para Padres y Maestros Regulares para Identificar Potencial Sobresaliente* (Covarrubias, 2001): Instrumento cualitativo cuya finalidad es identificar alumnos que cumplan con las características de potencial sobresaliente. Consiste en una lista con 25 reactivos con respuestas dicotómicas que puede ser contestada tanto por profesores como por padres de familia (ver Apéndice A).
2. *Test de Pensamiento Creativo versión Figural A* (Torrance, 2008). Esta escala tiene un índice de confiabilidad de 0.90 y evalúa aspectos de la creatividad, los cuales son:

Elaboración: llenar de detalles las ideas.

Fluidez: capacidad para generar un gran número de ideas.

Originalidad: aptitud para aportar ideas lejos de lo obvio o lo común. se

basa en la infrecuencia estadística de la respuesta.

Resistencia al cierre prematuro: capacidad de una persona para retrasar el cierre lo suficiente, lo que hace posible que las ideas sean más originales. De acuerdo a Torrance (2008) las personas menos creativas tienden a saltar a conclusiones antes de tiempo, sin tener en cuenta la información disponible y cortan los cambios en las imágenes.

Además de la abstracción de títulos: esta puntuación se refiere a la habilidad de sintetizar y organizar los procesos de pensamiento al agregar un rotulo a la imagen diseñada, con la posibilidad de capturarla esencia de la información en cuestión, para saber lo que es importante, lo que permite al espectador ver la imagen más profunda y rica.

La prueba está compuesta por tres actividades con las siguientes características: la primera consta de un reactivo, la segunda está conformada por 10 figuras incompletas y la tercera está constituida por 30 pares de líneas paralelas, a través de las cuales se evaluaron los factores de originalidad elaboración, fluidez, títulos y cierre.

3. *Escala de Compromiso con la Tarea* (Zacatelco, 2005): La prueba cuenta con un índice de confiabilidad de 0.79 y 18 reactivos que tienen como propósito identificar niveles altos y bajos de compromiso con la tarea a partir de una dimensión general que es la motivación, los factores que la integran son la persistencia, interés y esfuerzo.
4. *Test de Matrices Progresivas Versión Coloreada* (Raven, 1990): es una prueba de razonamiento no verbal con un índice de confiabilidad de 0.94,

el objetivo de este instrumento es medir la capacidad intelectual de un niño, la habilidad para formar comparaciones, para razonar mediante analogía y organización, perceptuales y espaciales. Consta de un total de 36 ejercicios, distribuidos en tres series A, AB y B. Se aplica de manera grupal.

5. *Escala de Inteligencia WISC- R (1983)*: prueba de inteligencia con un coeficiente de confiabilidad de 0.96, que consta de dos escalas – verbal y ejecución- y cada una de éstas a su vez conformada por 6 subescalas. El resultado que se obtiene de cada escala es el C.I verbal y un C.I de ejecución, se conjunta y se obtiene un C.I total del niño. Se aplica de forma individual en un tiempo aproximado de 60 a 90 minutos.

Procedimiento

Se pidió autorización de la directora de la primaria para realizar la evaluación, así como a los Padres de los niños. A cada profesor de grupo, se le solicitó que llenara la Lista para Padres y Maestros para identificar potencial sobresaliente, una por cada niño que tuviera inscrito en su salón, se le comentó que tendría 30 días para contestarlo.

El proceso de aplicación de las pruebas se llevó a cabo de forma grupal y en el orden siguiente:

En la primera semana se aplicó la Prueba Compromiso con la Tarea, para ello se repartió una prueba a cada niño, se dieron las indicaciones para

contestarla y se colocaron dos ejemplos en el pizarrón que se resolvieron con todo el grupo con la intención de verificar que todos los niños hubieran comprendido las instrucciones, después se solicitó que respondieran de forma individual las dos primeras preguntas de la prueba, posteriormente se les indicó que resolvieran el resto de la prueba y que de haber alguna duda levantarán la mano y se pasaría a su lugar para resolverla. Esta actividad se realizó en cada salón en un tiempo aproximado de 30 minutos.

En la siguiente semana se aplicó la prueba Raven de manera grupal con un tiempo aproximado de 30 minutos, se le proporcionó a cada alumno un protocolo de respuestas, se les explicó que en esa hoja debían colocar los números de sus respuestas. Una vez que quedó clara la indicación se les brindó el cuadernillo de estímulos y se les pidió que miraran con detenimiento la primera imagen, de ella se ha sacado una parte, que cada uno de los dibujos tienen la misma forma que los espacios vacíos, pero sólo uno completa el dibujo. Cuando concluyeron la serie A se les explicó que en las series AB y B debían observar los dibujos, esta vez eran secuencias a las que les faltaba una parte y que ellos debían completarlas con la pieza que mejor quedara.

La tercera prueba aplicada fue la de Pensamiento Creativo de Torrance Forma Figural A, para ello se les proporcionó el cuadernillo, se les pidió a los niños que escribieran sus datos personales y posteriormente, se les explicó que la prueba consistía en tres actividades en las cuales tenían que usar su imaginación para realizar dibujos originales, de tal forma que nadie más en el grupo pudiera imaginarlos, una vez que terminaran su dibujo escribieran el título

en la línea indicada, que tendrían límite de tiempo con cada actividad, que trabajaran rápido sin precipitarse y si tenían alguna duda después de haber empezado, que levantarán la mano y el aplicador iría a su lugar.

A continuación se calificaron las pruebas y se realizó una base de datos en el Paquete de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS versión 15), se capturaron los nombres, edades, sexos, grado escolar y las puntuaciones obtenidas en cada uno de los instrumentos de todos los alumnos participantes, dicho análisis permitió obtener el percentil 75 (que de acuerdo con Renzulli esta puntuación es uno de los indicadores de la capacidad sobresaliente) a partir del cual se detectó a los niños que obtuvieron una puntuación igual o mayor a este percentil en por lo menos tres de las cuatro pruebas aplicadas.

Lo siguiente fue la aplicación de la Prueba WISC-R, a cada uno de los alumnos identificados como posibles sobresalientes, esta actividad se realizó de manera individual en el aula de cómputo de la primaria; en una reunión previa se informó a los profesores que se aplicaría una última prueba para corroborar y conocer otras habilidades de los alumnos. Una vez que el estudiante se presentaba para realizar la prueba se estableció rapport, se dieron algunas indicaciones permitidas, como: “que estuvieran tranquilos, ya que no era un examen, que los resultados eran independientes a sus calificaciones y que seguramente desconocerían algunas preguntas porque eran de mayor dificultad”; después se inició la aplicación con una duración aproximada de 50 minutos. Se calificó la prueba y los resultados obtenidos se capturaron en la base de datos donde ya se encontraban registradas las puntuaciones de las

otras cuatro pruebas, esto con el objetivo de obtener su perfil sobresaliente. A fin de confirmar la población sobresaliente, se aplicó a los alumnos detectados la escala WISC-R y se consideró que además de obtener el percentil 75 en las otras pruebas, los niveles de CI tendrían que estar por arriba de la media.

Resultados

De los 497 alumnos que participaron y que respondieron las cuatro primeras pruebas se identificó a un 11.5% como población sobresaliente distribuida de la siguiente manera: 10 alumnos de segundo grado, 10 alumnos de tercero, 15 de cuarto, 12 de quinto y 10 de sexto. Todos ellos obtuvieron el percentil 75 en por lo menos tres de las cuatro pruebas aplicadas.

De estos 57 alumnos identificados, en el presente estudio se trabajó sólo con los 20 alumnos de segundo y tercer grado. Con base en lo señalado por Lowenfeld (1947) y Corte (2010) en relación a que aún cuando la capacidad creadora es un proceso continuo de desenvolvimiento, la edad escolar es el periodo crítico para el enriquecimiento del pensamiento creador, es decir, los niños muestran periodos sensibles de desarrollo que deben ser aprovechados durante los primeros años de vida. Después de los 13 o 14 años se pueden desarrollar, pero una vez que se han establecido los esquemas que permanecerán en la vida adulta, esto es respaldado por Freedman (2006) quien señaló que cuanto antes se identifique y se intervenga mejor es el pronóstico debido a que con la práctica los niños logran mantener y enriquecer sus capacidades.

Posteriormente, se aplicó la escala de inteligencia WISC-R a partir de lo

cual se seleccionaron para continuar en el programa a cuatro alumnos de segundo grado (dos hombres y dos mujeres) y tres mujeres de tercero. La tabla 3 muestra las puntuaciones obtenidas por los alumnos en cada una de las pruebas que realizaron y que permitió su identificación.

Tabla 3.

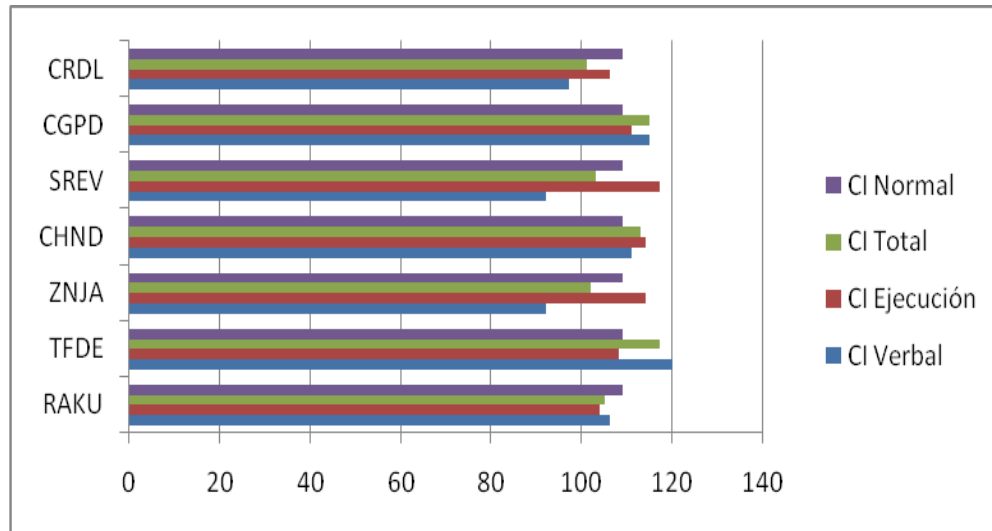
Puntuaciones requeridas y obtenidas por los alumnos identificados de segundo y tercero.

Grado	Alumnos	Compromiso con la tarea	Raven	Creatividad	Nominación	WISC
Herramientas						
PERCENTIL 75		94.7	22	107.5	10	110
Segundo	ZNJA	99	20	136	15	102
	CHND	98	26	55	16	113
	RAKU	98	19	125	16	105
	TFDE	98	22	112	18	117
Tercero	SREV	108	25	167	1	103
	CGPD	100	26	98	10	115
	CRDL	101	30	127	14	101

En la figura dos se puede ver que cuatro de los siete participantes mostraron puntuaciones elevadas (calificaciones por arriba del promedio en comparación con los niños de su edad), en la escala de ejecución, mientras que en la escala verbal únicamente tres de los niños alcanzaron altas calificaciones.

Figura 2.

Puntuaciones obtenidas en el C.I. total, verbal y de ejecución de los alumnos detectados como sobresalientes.



Del total de niños identificados cinco de ellos tuvieron altas calificaciones en la subprueba de vocabulario, siete calificaron alto en semejanzas, seis en aritmética y cinco en comprensión como se muestra en la tabla 4.

Tabla. 4

Puntuaciones de los alumnos obtenidas en cada sub-escala de la escala verbal

Grado	Alumnos	Subescala				
		Información (10)	Semejanzas (10)	Aritmética (10)	Vocabulario (10)	Comprensión (10)
Segundo	ZNJA	8	13	10	14	10
	CHND	11	13	17	11	15
	RAKU	3	3	13	12	13
	TFDE	11	11	16	11	10
	SREV	8	9	7	13	7
Tercero	CGPD	9	13	14	15	12
	CRDL	7	9	6	13	12

Nota: las puntuaciones promedio para cada sub-escala se encuentran

Entre paréntesis.

La frecuencia de puntuaciones elevadas para las subescalas de ejecución fue la siguiente: seis en diseño con cubos, cuatro en claves, cinco en laberintos,

siete en figuras incompletas, tres en ordenación de dibujos y dos en composición de objetos como se observa en la tabla 5.

Tabla 5.

Puntuaciones de los alumnos obtenidas en la escala de ejecución

Grado	Alumnos	Figuras incompletas	Ordenación de dibujos	Cubos	Composición de objetos	Claves
		(10)	(10)	(10)	(10)	(10)
Subescala						
Segundo	ZNJA	13	10	10	9	12
	CHND	13	10	12	12	9
	RAKU	10	11	15	11	13
	TFDE	17	11	12	11	9
Tercero	SREV	13	12	12	10	15
	CGPD	13	10	16	9	10
	CRDL	15	10	12	11	7

Nota: las puntuaciones promedio para cada sub-escala se encuentran

Entre paréntesis

De acuerdo con el análisis que Sattler (2001) realizó de las destrezas que se relacionan con estas subescalas se deduce que los alumnos de segundo y tercer grado poseen altas habilidades para:

La organización perceptual

La organización visual

Pensar en términos de imágenes

Formar conceptos sin palabras

Con base en lo anterior se diseñó un programa de enriquecimiento de la creatividad artística ya que las habilidades identificadas en los alumnos se relacionan prioritariamente con el talento artístico. De acuerdo con Martín (2004)

los niños con estas características poseen destrezas de tipo figurativo que les permiten representar lo que observan. Además, codifican la información visual de forma más precisa y ven el mundo menos en términos de conceptos y más en términos de imágenes, lo cual se relaciona con las aptitudes encontradas en sus resultados en la prueba WISC- R. Asimismo, al comparar los resultados de las pruebas que permitieron evaluar los tres componentes que se consideran en el modelo de Renzulli se encontró que la creatividad es el área en la que mejor puntuaron los siete niños.

Fase 2. Instrumentación del programa de enriquecimiento de la creatividad artística

Objetivos particulares

- Determinar las características y las habilidades de los niños identificados.
- Instrumentar y evaluar un programa de enriquecimiento de la creatividad artística.

Participantes

Se seleccionaron siete alumnos con potencial sobresaliente, cuatro de segundo (dos hombres y dos mujeres) con un rango de edad de 6 a 7 años (*edad M= 6.5*) y tres mujeres de tercer grado de primaria cuyas edades oscilaron entre los 7 y 8 años (*edad M= 7.3*).

Herramientas

- Programa de enriquecimiento de la creatividad artística para favorecer los indicadores de: fluidez, originalidad y elaboración propuestos por Torrance (2008), el cual consistió en 30 sesiones (tres por semana) de 60 minutos cada una, en las que se realizaron actividades artísticas con grados de complejidad que se incrementaron paulatinamente. (Ver Apéndice).

Procedimiento

El trabajo se realizó dentro de la escuela, tanto en el salón de computación como en el patio. En las primeras 10 actividades el facilitador enseñó a los participantes diferentes técnicas de arte, fundamentalmente de tipo visual como el dibujo, pintura, escultura y grabado en las que aprendieron sobre los diferentes tipos de pinceles y su manejo, así como la amplia gama de pigmentos que podían crear al combinar los colores básicos, además de la creación de texturas a partir del uso de esponjas, listones, cuerdas, popotes, canicas, cepillos, tenedores, o su propio cuerpo. También experimentaron el efecto sobre las pinturas de algunas sustancias como el cloro, el alcohol o incluso la sal. Entre los materiales empleados se encuentran la cartulina, papel craft, papel cascarón, pinturas digitales, tinta china, gises, lápices, colores de madera, crayones, marcadores, tijeras, pegamento blanco, botones, semillas, telas y silicón líquido. En las siguientes 20 actividades los niños realizaron dibujos en los que pudieron elegir tanto la técnica como los materiales.

Al comenzar cada sesión se proporcionaron los parámetros y las indicaciones para guiar el trabajo de manera general, es decir, si se trabajaría en equipo o de forma individual, además se daba la explicación sobre alguna técnica de arte (como estampado con sellos vegetales) y el tema del día, (por ejemplo el zoológico), y se les permitía explorar libremente las posibilidades expresivas que la técnica y el tema les proporcionaba. Después de dar las instrucciones el facilitador se limitaba a observar y a apoyar a los niños con el manejo de los materiales para evitar que mancharan su uniforme o derramaran pintura en el salón, pues como la SEP (2002, p. 126) señaló “Una de las actitudes que perjudican la creatividad de los alumnos es imponer cómo debe quedar el trabajo. Lo recomendable es dejar que la niña y el niño decidan con libertad el resultado final de su labor”.

Para finalizar se comentaban las impresiones de los alumnos, qué fue lo que les gustó, qué no les gustó y sus opiniones sobre el trabajo de sus compañeros, ellos mismos valoraban la creación más original, en este espacio de reflexión se obtenía información respecto a lo que los niños experimentaban y permitía obtener elementos para organizar futuras sesiones. Cada actividad se evaluó de acuerdo con los indicadores de fluidez, elaboración y originalidad, propuestos por Torrance (2008) y se elaboró una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 17 para su posterior análisis.

Resultados

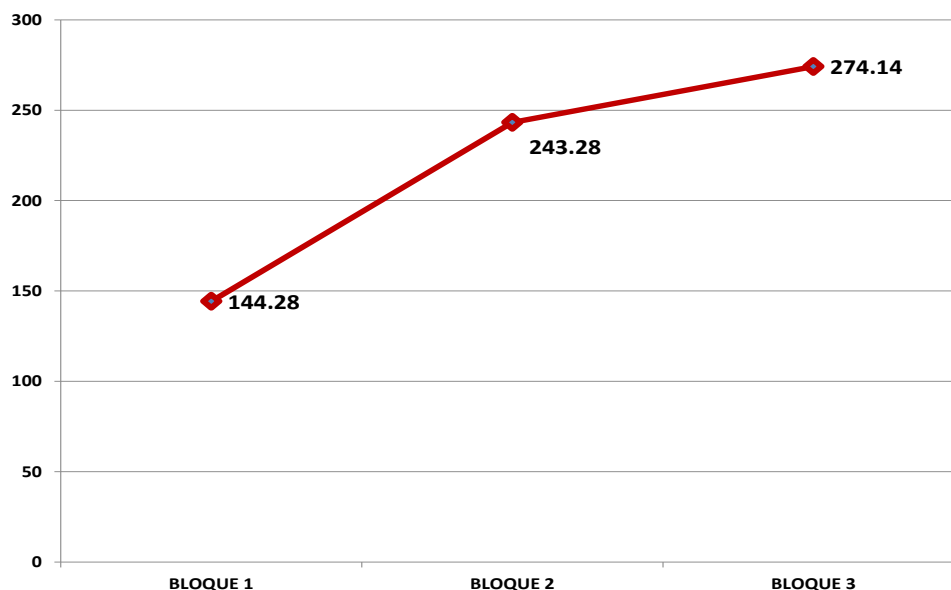
Para conocer los resultados el programa se dividió en tres bloques con 10 actividades cada uno y se aplicó la prueba no paramétrica de Friedman y una

ANOVA.

Se encontró que el programa de enriquecimiento favoreció la creatividad. Se aplicó la prueba no paramétrica de Friedman y se compararon las medias del bloque I (*creatividad* $M = 144.2$), del bloque II (*creatividad* $M = 243.2$) y bloque III (*creatividad* $M = 274.1$), y se encontraron diferencias significativas entre el bloque I y el II ($p = 0.010$), igualmente entre el bloque I y III ($p = .000$), mientras que los cambios entre el II y III no fueron significativos ($p = 4.78$), lo cual sugiere que la fluidez, elaboración y originalidad mostraron un incremento en las sesiones de enriquecimiento del programa (Figura 3). Posteriormente, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas para determinar los cambios intrasujeto y se encontró un incremento significativo $F_{(2,7)} = .000$, $p \leq .05$, lo que indicó que la creatividad artística de cada uno de los alumnos que participaron en el programa aumentó.

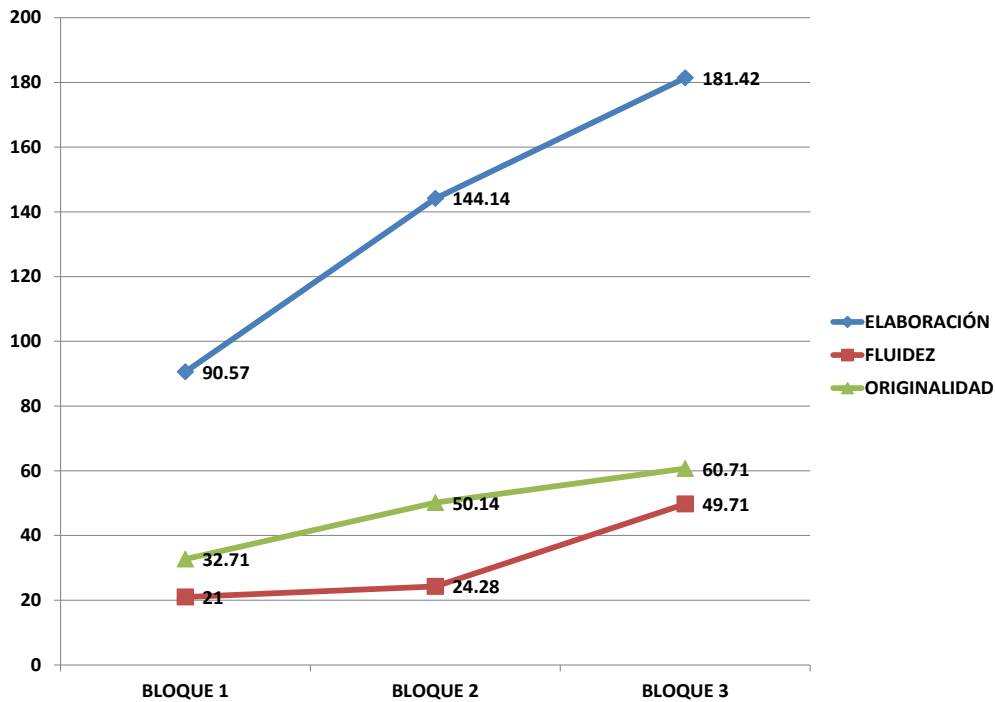
Figura 3.

Medias de las puntuaciones de creatividad por bloques.



Para conocer las diferencias en los indicadores se aplicó la prueba no paramétrica de Friedman y se encontraron incrementos significativos en las medias obtenidas en los tres bloques en elaboración se obtuvo una $p= 0.006$ con una $\alpha 0.05$, en fluidez $p= 0.004$ con una $\alpha 0.05$ y originalidad $p= 0.003$ con una $\alpha 0.05$ (figura 4).

Figura 4.
Medias de las puntuaciones de los indicadores por bloque



Para determinar los cambios intrasujetos se hizo un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas y se observaron incrementos significativos en elaboración $F_{(2,7)} = .000$, $p \leq .05$, fluidez $F_{(2,7)} = .000$, originalidad $p \leq .05$, $F_{(2,7)} = .000$, $p \leq .05$, lo que indicó que todos los alumnos que participaron en el programa desarrollaron creaciones con ideas poco usuales, con gran riqueza y complejidad en los detalles que llenan de belleza los dibujos (figura 5).

Figura 5.
Dibujos elaborados por los alumnos durante el programa



Bloque I

Bloque II

Bloque III

Al realizar el análisis cualitativo sobre los cambios logrados durante el programa se observó que hubo incrementos en algunas conductas sociales positivas como la interacción social, la cual era muy complicada en las primeras actividades, pues, los niños se mostraban tímidos al expresar sus ideas, incluso ellos mismos mencionaron que eran rechazados por sus compañeros de grupo, lo cual se confirmó en el horario de descanso. Dicha situación se modificó a lo largo de las sesiones, en las cuales se mostraban más participativos e interactuaban con mayor frecuencia con sus compañeros de grupo durante el recreo, esto fue confirmado por los padres y maestros, quienes igualmente reportaron mayor interacción dentro y fuera del ámbito escolar. En el aspecto creativo fueron más notables los cambios (figura 6), debido a que en las primeras actividades los niños se centraron en un personaje de las caricaturas llamado Bob Esponja y aunque la técnica de arte era distinta, el tema de su preferencia era el mismo.

Figura 6.

Ejemplos de las actividades realizadas por los niños en el primer bloque.



En las actividades del segundo bloque tanto la flexibilidad como la fluidez se vieron enriquecidas, pues la categoría ya no era dibujos animados sino que variaba entre paisajes marinos, espaciales, y del bosque, así como historias de ficción, o actividades como visitas al zoológico o al parque y sus productos mostraban un mayor número de detalles, como se observa en la figura 7.

Figura 7.

Ejemplos de actividades realizadas en el segundo bloque.



Durante el tercer bloque los niños tenían ideas muy variadas entre sí y además ricas, incluso pidieron trabajar con materiales adicionales para enriquecer sus dibujos, en sus creaciones se encontraron fortalezas creativas (figura 8), como el manejo de la fantasía (invasión extraterrestre), expresión de emociones (humano asustado), movimiento y visualización inusual (edificios cayendo), además de que los títulos cambiaron de descriptivos a imaginativos, características de creatividad calificadas por Torrance (2008).

Figura 8.

Ejemplo de los avances observados en el tercer bloque.



Lo anterior, coincide con los resultados encontrados por otros autores como Corte (2010), Pérez (2008), Garaigordobil (2002), Pomar (2006), Chávez (2009) y Soriano (2010) quienes evidenciaron que tanto los programas orientados al arte así como aquellos de enriquecimiento tienen efectos positivos en el desarrollo de la creatividad y otras habilidades de tipo social, lo cual refuerza la idea de que cuanto más experimente el niño, más productiva será su actividad creativa.

Fase 3. Identificación de los efectos del programa en los participantes (Post- test).

Objetivo particular

- Realizar un post test con los instrumentos empleados en la identificación para conocer los posibles cambios desarrollados en los alumnos.

Participantes

Se seleccionaron siete alumnos con potencial sobresaliente, cuatro de segundo (dos hombres y dos mujeres) con un rango de edad de 6 a 7 años (*edad M= 6.5*) y tres mujeres de tercer grado de primaria cuyas edades oscilaron entre los 7 y 8 años (*edad M= 7.3*).

Herramientas

- Para el post test se utilizaron las pruebas descritas en la fase de identificación (pre-test).

Procedimiento

Al finalizar las 30 sesiones del programa de enriquecimiento de la creatividad artística se aplicaron nuevamente la Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005), el Test de Pensamiento Creativo versión Figural A (Torrance, 2008), el Test de Matrices Progresivas Versión Coloreada (Raven, 1990) y la Escala de Inteligencia WISC- R (1983).

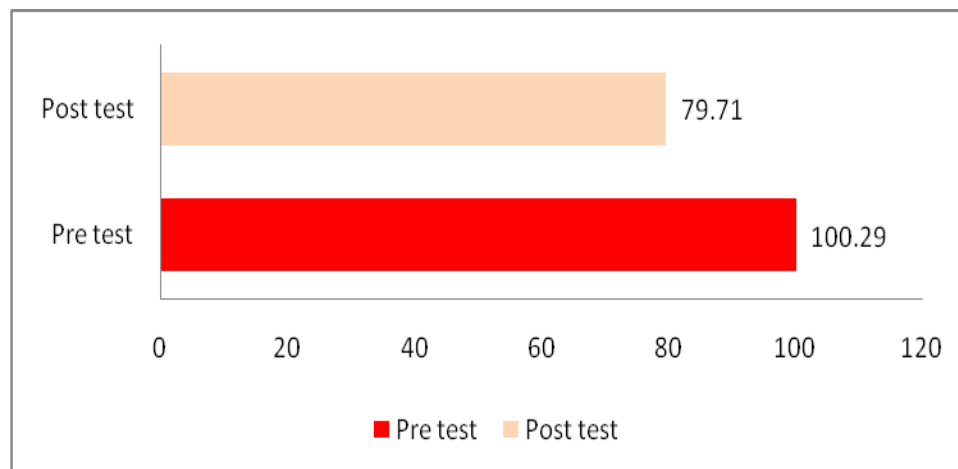
Resultados de los instrumentos aplicados en el pre y post test

Para identificar los efectos del programa en los participantes se compararon los resultados del pre- test con el post- test mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Se compararon las medias de la Escala de Compromiso con la Tarea y se detectó una disminución significativa en los promedios obtenidos del pre- test al post- test $p = .018$ (figura 9). Lo cual es un indicador de baja motivación, interés y esfuerzo hacia las actividades académicas de tipo teóricas como son la historia, civismo y lectura.

Figura 9.

Medias del pre y post test en la Escala de Compromiso con la Tarea

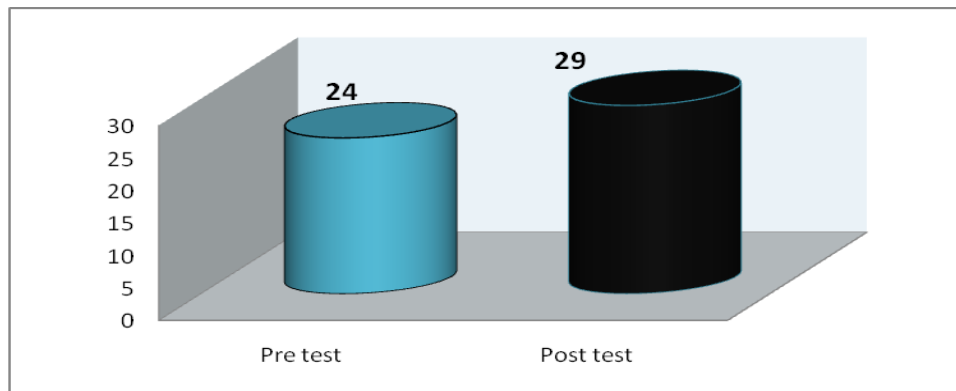


En relación al análisis comparativo entre el pre y el post test de la prueba de Raven se observó un incremento significativo en las medias con una $p = .028$, lo cual indicó que mejoró la capacidad para pensar de forma no verbal, así como

de la habilidad para formar comparaciones, para razonar mediante analogía y organización, perceptuales y espaciales (Figura 10).

Figura 10.

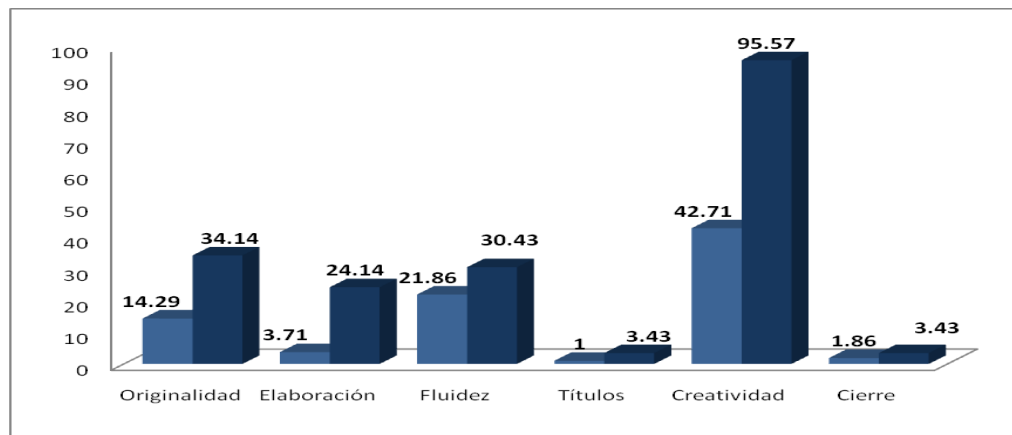
Comparación pre- test / post-test en las medias de Raven.



Como se observa en la figura 11 también se encontraron diferencias significativas con una $p = .018$ en las medias de la Escala de Creatividad de Torrance, observándose un incremento del pre- test al post test en la calificación total de la escala, así como en los indicadores de creatividad de originalidad, elaboración, fluidez, títulos y cierre.

Figura 11.

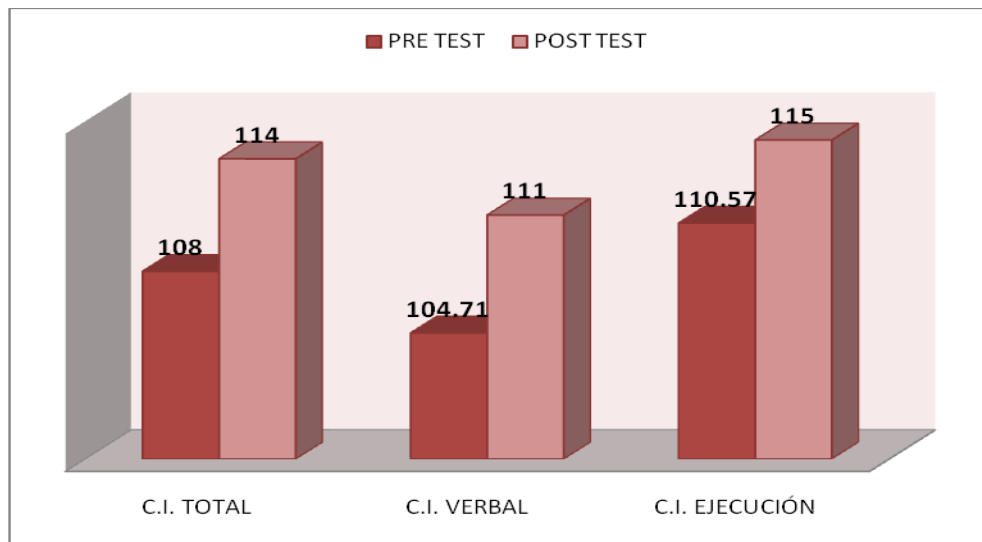
Comparación pre test post test en las medias de creatividad y sus indicadores



Para establecer los cambios en las habilidades cognitivas de los participantes se aplicó la prueba de Wilcoxon del pre- test y post- test de WISC-R, se encontraron incrementos no significativos en el C.I. total con una $p = .204$, así como para el C.I. de ejecución y el C.I. verbal con una $p = .394$ y $p = .271$ respectivamente. No obstante, las puntuaciones obtenidos por los alumnos incrementaron, lo cual sugiere que aumentó la comprensión verbal, las habilidades para formar conceptos, además de encontrar una mejoría en la organización perceptual, en la capacidad de razonamiento no verbal y en la capacidad espacial (figura 12).

Figura 12.

Medias del pre test y post test de las puntuaciones de WISC-R

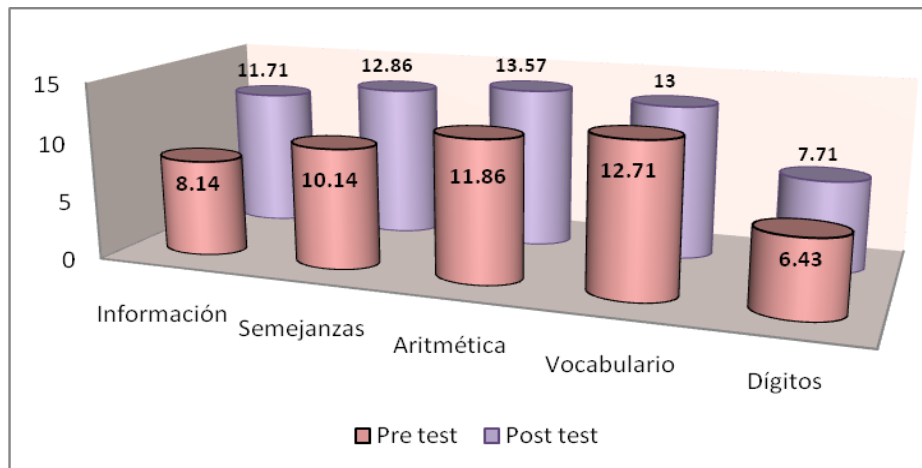


Se compararon las puntuaciones pre test y post test de la escala verbal y se observó que todas las subescalas aumentaron, pero sólo fue significativa la de información ($p = .018$), lo cual se relaciona con un incremento en las

habilidades para la comprensión verbal, formación de conceptos adecuada y de la capacidad para pensar con palabras (figura 13).

Figura 13.

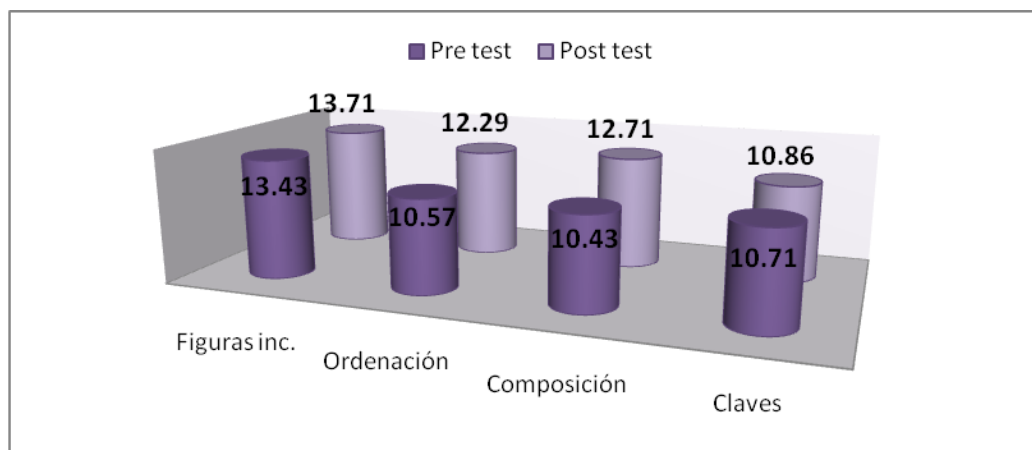
Medias de pre test y post test en la escala verbal



Igualmente en la escala de ejecución se analizaron las medias pre y post test y se encontraron incrementos estadísticamente significativos en las subescalas de figuras incompletas ($p = 1.00$), ordenación de dibujos ($p = .072$), composición de objetos ($p = .016$) y claves ($p = .733$) (figura 14).

Figura 14.

Medias de pre test y post test en la escala de ejecución.



Discusión y conclusiones

Diversos autores (Benavides, et. al., 2004) mencionaron que la inquietud por atender a niños con aptitudes sobresalientes en México se inició en 1982 y que para el año de 1989 se les brindó atención en diferentes estados de la república mexicana a través del programa C. A. S., pero este interés quedó olvidado debido a la reorientación de los servicios de educación especial y se consideró nuevamente en el 2001 en el Programa de Nacional de Educación, en el que se propuso como meta para el año 2002 diseñar un modelo de atención para el sobresaliente, el cual no se llevó a cabo y quedó olvidado.

En México aún hace falta realizar más trabajos que se orienten tanto a la detección de los niños con aptitud sobresaliente como a la creación de nuevas estrategias y alternativas que permitan una intervención adecuada, para lo cual, es importante contar con programas de atención para canalizar el potencial de estos niños. Esta inquietud es un indicador positivo de que en el campo de la educación se reconoce que el alumno sobresaliente necesita ayuda especial, para lo cual se debe partir de una clara concepción del mismo y sus rasgos distintivos y así planear estrategias de intervención acordes con sus necesidades.

Una adecuada atención debe ser considerada dentro del ámbito escolar a fin de evitar problemas y desajustes. En el caso específico del sobresaliente, como menciona Little (2001) la educación debe desarrollarse y dirigirse a las necesidades de los más diversos grupos de estudiantes, con la utilización de nuevas tecnologías y recursos, de tal forma que la escuela sea concebida como

el lugar donde el niño puede ser estimulado y apoyado para seguir enriqueciendo su potencial.

Como señalaron Ziegler y Bracho (2000) hoy en día se puede sostener que el arte debe ser parte integrante y activa de los programas educativos, como una fuente primaria de estrategias creativas dentro del aula. Las actividades relacionadas con la expresión artística pueden ser vinculadas con otros campos del conocimiento que refuercen en el niño la libertad de hacer análisis, síntesis y expresión a través del arte convirtiéndolos en seres ingeniosos, comunicativos e interesados y como resaltan las autoras, en las manos de los niños los crayones, lápices pinturas, disfraces, etc., transforman los pensamientos en mensajes y las ideas en acciones.

A través del arte los niños encuentran nuevas maneras de explorar su mundo. Así, esta herramienta educativa puede ser confirmada con hechos y logros concretos por cualquier profesional de la educación que emplee con responsabilidad las experiencias artísticas como parte del proceso de aprendizaje.

De ahí que se resalte la importancia de realizar una identificación temprana para favorecer el potencial sobresaliente, pues como lo han mencionado algunos autores como Benito (2004) y Freedman (2006) cuanto antes se identifique y se intervenga mejor es el pronóstico para mantener y enriquecer su potencial.

En este sentido, en el presente trabajo se consideró importante detectar a los alumnos a través de una definición flexible, como es la propuesta por

Renzulli (1986) en la que se consideran tres componentes de la aptitud sobresaliente como son la creatividad, el compromiso con la tarea y una habilidad por encima del promedio. Dicho modelo sirvió de base para aplicar la Escala de Compromiso con la tarea (Zacatelco, 2005), el Test de Pensamiento Creativo de Torrance Forma Figural A (2008), la Lista para Padres y Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente (Covarrubias, 2001), así como el Test de Matrices Progresivas Versión Coloreada (Raven, 1990) y la Escala de Inteligencia WISC-R (1983) a 200 alumnos de segundo y tercer grado de una escuela primaria pública de la delegación Iztapalapa, herramientas con las que se detectaron a siete alumnos con alta creatividad, un elevado compromiso con la tarea, y una inteligencia superior al promedio. Además de tomar en cuenta la opinión de los profesores a través de la lista de nominación, la cual representó una fuente de información importante pues, a través de ella se reportaron características en los niños tales como altos niveles de comprensión, un vocabulario elevado y compromiso en las actividades propuestas.

Entre las diferentes ventajas de la identificación se resalta la importancia para conocer las habilidades de los alumnos sobresalientes y a partir de estas instrumentar programas para favorecerlas. Diferentes autores como Benito (1996), Deutsch (2006) y Martín (2006) coincidieron al señalar que una de las pautas educativas con mayor beneficio en el trabajo con alumnos sobresalientes es el enriquecimiento. A partir de lo cual se realizó un programa de enriquecimiento para incidir directamente sobre habilidades específicas como lo es la creatividad, la cual se puede desarrollar a través de actividades artísticas

que promuevan la imaginación, la fantasía y la manifestación de ideas novedosas (Waisburd & Sefchovicho, 1999).

Enriquecer la creatividad a través del arte representa una buena alternativa en el trabajo con niños sobresalientes, en este sentido, Garaigordobil (2002) señaló que el arte estimula la imaginación y el potencial creativo; permite ensayar nuevos roles y ampliar la experiencia humana más allá de lo cotidiano; favorece la flexibilidad de pensamiento, la búsqueda de soluciones nuevas y la toma de decisiones.

En el presente trabajo se diseñó e instrumentó un programa de enriquecimiento de la creatividad artística, ya que los alumnos con quienes se trabajó mostraron durante la identificación habilidades tanto en creatividad como en las artes. Para Martín (2004) el niño con talento artístico presenta las siguientes características: produce imágenes mentales con facilidad; piensa mediante dibujos o visualiza detalles relacionados; le llama la atención más las ilustraciones que los textos escritos; es imaginativo y se comunica con facilidad a través de las imágenes; disfruta viendo representaciones mentales; traslada lo que observa en representaciones imaginativas: rompecabezas, laberintos, dibujos y otras; se interesa y muestra habilidad al hacer obras artísticas y fotografías.

Después de instrumentar el programa de enriquecimiento se observaron beneficios en las producciones creativas en general, así como en cada uno de los indicadores propuestos por Torrance (2008) pues conforme se avanzaba en las sesiones, los niños realizaban trabajos que se alejaban de lo común, cada

vez se agregaban más detalles, expresiones emocionales, movimiento y fantasía a sus creaciones. Estos avances también se vieron reflejados en la prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (2008), en la que las medias de sus calificaciones mostraron un incremento de la creatividad en cada uno de los niños. Estos datos confirman lo planteado por autores como Eisner (1995); Duarte (2003); Garaigordobil (2002), Harvey (1989), Kalmar (1987), Marinovic (1994) y Corte (2010) quienes reportaron datos similares, es decir, efectos positivos en la creatividad después de instrumentar programas para enriquecerla.

En cuanto a los resultados obtenidos en el post test, en el caso de compromiso con la tarea, se encontró un decremento en el esfuerzo, interés y persistencia de los niños en las actividades escolares al finalizar el programa y se analizaron los reactivos que mostraron cambios en los resultados de la escala de compromiso que utilizó para evaluar este aspecto y se observó que el interés de los alumnos disminuyó en aquellas tareas escolares que son de carácter teórico, como son Historia y Civismo, mientras que se mostraron más entusiasmados por realizar actividades relacionadas con el arte. Quizá esto se deba a que en ocasiones las clases con dinámicas tradicionales les aburren y les cause desmotivación como lo mencionó Pomar (1998). En este sentido autores como Fernández (2004) y Kondor (2007) destacaron la importancia de mantener una alta motivación debido a que está relacionada con el proceso de aprendizaje, lo cual se establece a partir de las propias necesidades e intereses

del alumno y hace que disfruten su aprendizaje a través de un compromiso serio con proyectos escolares.

Por otro lado, al analizar los resultados de la prueba WISC – R, se registró un incremento significativo en la inteligencia total. En las subescalas verbal y ejecución, se observó que las subpruebas con más beneficios fueron información, ordenación de dibujos y composición de objetos, lo cual indicó que los niños incrementaron su comprensión verbal y no verbal, su nivel de conocimientos, el entendimiento de palabras, su organización perceptual y la capacidad espacial. Lo anterior permite concluir que el programa de enriquecimiento de la creatividad artística favoreció la creatividad, que es una de las habilidades destacadas de los alumnos identificados con potencial sobresaliente. Cabe señalar que independientemente de que el programa tenía como objetivo favorecerla, también se encontraron cambios cualitativos en los niños al incrementarse algunas conductas sociales positivas, tales como comunicación intragrupo, interacción social y mejora del autoconcepto. Autores como Eisner (1995), Lowenfeld y Brittain(1980) y Marinovic (1994) también han reportado cambios significativos en estos aspectos al realizar programas de intervención relacionados con el arte.

Finalmente, los resultados obtenidos en este trabajo resaltan la importancia de realizar una identificación adecuada del sobresaliente, con el fin de brindarle la oportunidad de ubicarlo en programas acordes con sus necesidades, que reciban una educación desafiante para lograr su óptimo desarrollo, que eleven su rendimiento y que tengan oportunidades para utilizar

las habilidades para con ello evitar en la medida de lo posible que su potencial sea mal encaminado o desperdiciado.

No obstante, queda claro que la identificación y atención del sobresaliente no es un proceso que empieza y termina en un programa, debe haber una continuidad y seguimiento a través del sistema sobre sus logros y progresos, de ahí que el Estado debe garantizar el éxito de estos niños por ser de interés nacional.

Hay que abrir nuevos caminos a los sistemas clásicos de identificación y diseñar estrategias viables de atención, hay que hacer cambios en las políticas, en la formación de los profesionales, capacitar a los padres, para lo cual se requieren proyectos que involucren a la comunidad educativa -padres, maestros y alumnos-, en beneficio de la población mexicana.

Referencias

- Acha, J., (2008). Introducción a la creatividad artística. México: Trillas.
- Acle, G. (1995). Educación Especial: evaluación, intervención, investigación. México: FES Zaragoza.
- Alonso, J., Renzulli, J. y Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para Profesores y Padres*. España: EOS
- Álvarez, R. L. (2004). Notas sobre una definición de individuo sobresaliente. *Educar*, 29, 9-16. Recuperado www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/con_edu.html
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile: Trineo.
- Benito, Y., (2004). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado. *Educar* 29, 9-16.
- Betancourt, J. (1996). *Creatividad, innovación y práctica educativa. Selección de lecturas*. Guadalajara: Dirección de Educación Especial del Subsistema Federalizado.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de niños y alumnos superdotados*. España: CISS PRAXIS.
- Calero, D. (2006). *El alumnado con sobredotación intelectual: conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Universidad de Granada: Junta de Andalucía.
- Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Programa de Enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2) pp. 849-876.
- CONEVAL. (2008). *Seguimiento a aspectos susceptibles de mejora derivados de las evaluaciones externas 2007. Secretaría de Educación Pública. Documento de trabajo del programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Clark, G. & Zimmerman (1992). *Issues and practice relate to identification of gifted and talented students in the visual arts*. National Res. Cent. On the gifted and talent.
- Clark, G. & Zimmerman (1997). The influence of theoretical frameworks on Clark's and Zimmerman's research about art talent development. *The Journal of Aesthetic Education*, 31 (4) 49- 64

- Corte, M. (2010). *Inteligencia creadora: arte y creatividad en la educación*. México: Trillas.
- Covarrubias, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Deutsch, S. D. (2006). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. México: Prentice Hall.
- Duarte, B. E. (2003). *Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: McMillan.
- Fernández, M., Ongorato, P. y Casullo, M. (2004). Adaptación y validación de una escala sobre clima motivacional de clase. *Psicología y Ciencia Social*. 6(22), 13-22.
- Freedman, J. (noviembre, 2006) *Un estudio de tres décadas sobre niños sobredotados y talentosos*. International Symposium, Gran Canaria 2-4.
- Gagné, F. (1993). *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. New York: Pergamon Press.
- Garaigordobil, M. (1993). *Juego Cooperativo y socialización en el aula. Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación para el desarrollo socioafectivo en niños de 6 a 8 años*. Madrid: SecoOlea.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo. (8-10/11 años)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1999). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Madrid: *Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa* N. 19
- Garaigordobil, M. (julio, 2002). Efectos de un programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de psicología*, 18, 95-110.
- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M. (2005). *Programa juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- Gargiulo, R. (2003). *Special Education in Contemporary Society: An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.
- Garrido, I. J. (1994). *Cómo programar en educación especial*. España: Escuela española.
- Gobierno de la Ciudad de México. *Monografía de la Delegación Iztapalapa*. Recuperado de http://www.iztapalapa.gob.mx/htm/0103020000_2005.html
- Guilfor, J. P.; Strom, R. D. (1978). *Creatividad y Educación*. España: Paidós
- Harvey, S. (1989). Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive, emotional, and motivational changes. *American Journal Of Dance Therapy*. 11 (2), 85-100
- Hernández, S. R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw- Hill Interamericana
- Heward, W., y Orlansky, M. (1992). *Programa de Educación Especial 1*. España: CEAC, S.A.
- Hume, F. M. (2006). Repaso de las distintas concepciones y modelos de la inteligencia y del talento. Una perspectiva evolutiva desde el punto de vista de la psicología humanista: Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. *Revista de la Escuela Universitaria*. Recuperado de <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2250490>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2010). Censo de Población y Vivienda. Reunión. Recuperado de: <http://www.censo2010.org.mx/>
- Johnsen, S. & Corn, A. (2001, 2a. ed.). *Sages-2 Screening Assessment for gifted elementary and middle school students*. EUA: Pro-Ed
- Kalmar, M. & Kalmar, Z. (1987). Creativity training with preschool children living in children's homes. *Studia Psychologica*. 29 59-66
- Kirk, S., Gallagher, N. & Anastasiow, J. (1997, 8a. ed.). *Educating exceptional children*. New York: Houghton Miffling Company.
- Kondor, C. (2007). The effects on differentiated instruction on the motivation of talented and gifted students. Recuperado de: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/c3/69.pdf.

- Little, C. (2001). Probabilities and possibilities: The future of gifted education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (3), 166-170.
- Logan, L. y Logan, V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. España: Didáctica.
- Longoria, R., cantú, I. y Ruíz, J. (2005). *Pensamiento creativo*. México: CECSA.
- Lorenzo, R. (2005). ¿A qué se le Denomina Talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*. 2 (4), 469-483.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1947). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1964). *Creative and mental growth*. Nueva York: MacMillan
- Marín, I. R. (1984). *La creatividad*. Barcelona: CEAC
- Marín, R. y Torre, S. (1999). *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens, vives.
- Marinovic, M. (1994). Las funciones psicológicas de las artes. *Letras de Deusto*, 24 (62), 199- 207.
- Martín, M. (2004). *Niños inteligentes: guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Palabra.
- Mönks, F. y Van Boxtell, H. (1992). General, Social y Academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of youth and adolescents*, 21 (2), 169-186.
- Mönks, J. F. (1999). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Morales, A. J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis doctoral). Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moska, E. L. (2004). *Identificación de los niños CAS* [versión electrónica] educar 29 17-34

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Ministry of Education and science Spain. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain, 7 – 10 June 1994. Paris: UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe final. 26 – 28 de abril*, Dakar, Senegal. Francia: Autor.
- Paredes, A. (2006). *Estrategias para el desarrollo de la creatividad*. Recuperado de <http://sardis.upeu.edu.pe/~alfpa/creatividad1.htm>.
- Pariser, D. (1997). Giftedness: Modern and postmodern perspectives. *The journal of aesthetic Education*, 31 (4) 35 -47
- Patton, J.R, Payne, S.J., Kauffman, M.J, Brown, B.G. & Payne, A.R. (1991). *Casos de Educación Especial*. México: Limusa
- Penduris, D. E., Howley, A .A., & Howley, B. C. (1990). *The abilities of gifted children*. E.U.A: Printice Hall.
- Pérez, L. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del programa estrella. *Fáisca*, Vol. 13 n°15, 4-29
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Nueva York: Norton.
- PNUD – UNESCO – UNICEF – B. M. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades educativas básicas de aprendizaje*. Jomtiem, Tailandia.
- Poder Ejecutivo Nacional. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo (2007 -2012)*. México: Autor.
- Pomar, C. (2006). Programas de enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. *Fáisca*, v.11 n°13, 102-111.
- Portal ciudadano del Gobierno del Distrito Federal. Fideicomiso. Educación garantizada. (2008). *Niñas y niños talento*. México.
- Raven, J. (1974). *Test de Matrices Progresivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Renzulli, J. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. USA: Creative Learning Press
- Renzulli, J. (2000). *Concepto de los tres anillos en la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. En Y. Benito (Ed.). *Intervención e*

investigación psicoeducativas en alumnos superdotados (41-78). Salamanca: Amarú.

Renzulli, J. (2005). *The three ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creativly productivity*. O. C.

Reyzábal, M. (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales: Guía para elaborar el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares de ampliación o enriquecimiento*. Madrid: Comunidad de Madrid Consejería de Educación

Rodríguez, M. (2006). *La Atención a Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes en el Marco de un Programa Estatal*. Trabajo presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. Mar de Plata, Argentina.

Sánchez, M. E. (1993). *Psicopedagogía y educación especial*. España: Universidad Complutense de Madrid

Sánchez, M. E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Recuperado de: www.dmenor-ad.es/pdf/publicaciones/los_niños_superdotados.pdf

Sánchez, M. M. (1996). *Creatividad y convencionalismos socio- educativos*. UCM: Arte, individuo y sociedad.

Sánchez, M. M. (1996). *Inspiración y creatividad en las producciones y educación artística*. UCM: Arte, individuo y sociedad

Sánchez, P., Cantón, M. & Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.

Sanz, J. (2007). *Alumnos con altas capacidades*. Recuperado de files.discapaneruda.webnode.com/200000012.../superdotados.ppt

Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales y clínicas*. Volúmen I. México: Manual Moderno.

Secretaría de Educación Pública. (1983). *Ley General de Educación*. México: Autor

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Libro para el maestro: educación artística primaria* (1ª ed.). México: Autor

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*. México: Autor

- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Autor. Recuperado de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/apsobresale.html>
- Secretaría de Educación Pública; SNTE; SEDESOL; SHCP y Secretaría de Salud (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: Autor.
- Senado de la República. (junio 2009). Decreto por el que se reforma y adiciona el artículo 41 de la Ley General de Educación. México: *Diario Oficial de la Federación*.
- Shea, T. & Bauer, A. (2000, 2ª ed.). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill.
- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de apoyo a la niñez. (2009). Programa potencialidades. México: *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, No. 516 Bis.
- Soriano, E. (2010). Taller de enriquecimiento personal-creativo con adolescentes de aptitudes sobresalientes. *Ideación Especial* nº 31 pp: 168 – 177.
- Stern, W. (1916). "The Psychological Methods of Intelligence Testing" (G. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick and York.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical trait of a thousand gifted children, Genetic Studies of Genius*. Stanford: Univ. Press.
- Torrance, P. & Forston, R. (1960). Creativity among Young children and the creative-aesthetic approach. *Education*, 89, 27- 30.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. USA: Prentice Hall.
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Estados Unidos: Scholastic Testing Service. Inc.
- Torre, S. (1982). *Educación en la Creatividad: recursos para el medio escolar*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. (2002). *Valores educativos y participación ciudadana de los residentes de la delegación Iztapalapa*. En R. Rosales, D. Montero & J. Melgoza (coords.), *Diversidad urbana, política y social en Iztapalapa* (2005), México: UAM-Iztapalapa.

- UNESCO (2010). *Education for all global monitoring report*. Autor
- Valadez, M. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos, identificación, evaluación e intervención una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Valadez, M. D. (2009). Situación actual de la atención educativa de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos en México. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Penta UC: La educación de Talentos va al Colegio. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Verhaaren, P. (1991). *Educación de los alumnos superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Vigotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico* (1ª ed.). México: Ediciones Coyoacán.
- Wechsler, D. (1983). *Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar. WISC-R III*. México: El Manual Moderno
- Whitmore, J. (1980). Giftiness; Conflict and underachievement and developing achievement motivation. *Journal of Children in Contemporary Society*, vol. 18(3-4)
- Zacatelco, F. J. (2005). Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria, Tesis de Doctorado en Psicología. (Educación Especial), No publicada Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.
- Zacatelco, F y Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM.
- Zavala, M. A. (julio-septiembre, 2004). Desarrollo y validación de un sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes–superdotados. *Revista de Educación y desarrollo*, 3. México.
- Ziegler, M y Bracho, M. (2000). Creatividad, aula y arte: la creatividad en rebelión. *Educación: revista de educación*, 15. 41-48. México.

Apéndice

Programa de Enriquecimiento de la Creatividad Artística Para Niños con Aptitudes Sobresalientes

Características de aplicación

Para cada actividad se dedicó un tiempo aproximado de una hora, sin embargo, algunas requirieron de menos tiempo, cada una tuvo sus propias instrucciones y materiales, se organizaron de la siguiente manera:

Primero se menciona el nombre de la actividad, luego los objetivos a cumplir, después una descripción detallada de las instrucciones para su realización, seguida por los recursos materiales necesarios y el tiempo para efectuarla y finalmente algunas observaciones por parte del facilitador.

Simbología

	Sesión: Nombre de la actividad:
	Objetivo (s)
	Materiales
	Descripción de la actividad
	Tiempo



Observaciones

Recursos (materiales y humanos)

En las actividades que integran este programa se ha llamado facilitador a la persona que se encarga de dirigir las actividades y vigilar la aplicación de las mismas. Entre las condiciones materiales se consideró el espacio de trabajo, el cual debía tener condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y disposición de sillas y mesas de acuerdo al tamaño del grupo de trabajo. Respecto a los materiales que se emplearon en cada una de las actividades se puede decir que son fáciles de conseguir y entre ellos están: cartulinas, papel cascarón, pinturas digitales de diferentes colores, crayolas, colores de madera, gises, lápices, tijeras, pegamento líquido, periódicos y revistas.

Procedimiento para la evaluación de las actividades del programa

Los aspectos que se calificaron en cada una de las actividades son los siguientes:

FLUIDEZ: capacidad para generar un gran número de ideas.

Se otorgó un punto por cada dibujo realizado, los diseños o dibujos iguales no recibieron puntos.

ORIGINALIDAD: aptitud para aportar ideas lejos de lo obvio o lo común.

Se concedió un punto a las ideas que presenten infrecuencia estadística.

ELABORACIÓN: llenar de detalles las ideas. Se dio un punto a cada detalle adicional a la respuesta básica esperada.








CIERRE: resistencia al cierre prematuro.






Puntuación	Criterios de evaluación
0	La figura es cerrada lo más rápido, fácil, con líneas rectas o curvas simples. Sombreado sólido o coloreado, ejemplo de estos son las letras del alfabeto y números.
1	Hay cierre, pero la imagen va más allá de lo simple, se puede responder de manera rápida y hacer un cierre del dibujo y después agregar detalles afuera del diseño. Cuando se añaden detalles pero no se considera la figura se califica con 0.
2	El cierre nunca se acaba, es completado con líneas irregulares que forman parte de la figura, en lugar de líneas rectas o curvas simples.





Para evaluar si el objetivo del programa se cubrió se calificó cada una de las actividades para obtener la puntuación en cada aspecto mencionado, con lo cual se elaboró una base de datos, de cuyo análisis se concluyó que efectivamente el programa favoreció el incremento de la creatividad artística en los participantes.



Programa de Enriquecimiento de la Creatividad Artística Para Niños con Aptitudes Sobresalientes





(Actividades)








	<p>Actividad 1 Nombre de la actividad: ANYPAPEL</p>
	<p>Propiciar el conocimiento mutuo entre los participantes, la integración y desinhibición en el grupo.</p>
	<p>*Hojas blancas, *Lápices, *Gomas, *Sacapuntas, *Colores, *Crayones, *Plastilina</p>
	<p>Sentados en círculo alrededor de una mesa grande se entrega a cada participante una hoja de papel bond tamaño carta y se les pide que dibujen un animal que no exista en la realidad. Al final deben escribir en la misma hoja, el nombre de dicho animal. Para hacer su dibujo cuentan con 30 minutos. Acto seguido se les solicita que se presenten, enseñen su dibujo y terminen la siguiente frase: Si el animal hablara de mí en el salón, diría...</p> <p>El resto del tiempo se destina para las presentaciones, dando un tiempo aproximado de 3 minutos por niño.</p>
	<p>60 minutos</p>
	<p>Los nueve niños se presentaron (ninguno se negó a hacerlo) y entre ellos eligieron el orden de participación, sin embargo, dijeron que les daba pena presentarse o se notaban tímidos. Todos aportaron información sobre sus intereses. Algunos fueron más originales que otros, parte de ellos dudaron mucho antes de decidir el animal que harían y únicamente a uno de ellos se le dificultó la elaboración de su trabajo.</p>
	<p>Actividad 2 Nombre de la actividad: Pintar con cuerdas</p>

	Utilizar cuerdas como una herramienta inusual para realizar dibujos
	*Varios trozos de cuerda de 25 a 30 cm, *pinturas digitales de diferentes colores, *cartulinas color blanco, *bandejas profundas o algo similar.
	Sentados alrededor de una mesa amplia, se entrega a cada niño un pliego de cartulina blanca y en el centro de la mesa se colocan las bandejas con un color distinto cada una y las cuerdas de todos tipos. Los niños deben sumergir la cuerda en la pintura, sosteniéndola por un extremo y luego se les indica que la apoyen sobre la cartulina para formar diseños. Se anima al niño a usar varios trozos de cuerda mojados en diferentes colores para variar el diseño. Se pueden usar diferentes tipos de cuerda, cordel y cordón, para obtener líneas de diferentes anchos y texturas. Se les indica que cuentan con 45 minutos para realizar la actividad. Al final se solicita que escriban un título a su creación.
	45 minutos
	Esta actividad les pareció a los niños complicada ya que los materiales usados (cuerdas) son poco usuales para la elaboración de pintura, sin embargo, lograron aplicar estrategias que les ayudaron a realizar sus dibujos, los cuales fueron originales y de calidad en su elaboración.

	Actividad 3 Nombre de la actividad: ESTAMPANDO MANOS
	Promover la utilización imaginativa de las manos, brazos y dedos para dibujar.
	*Pintura digital, *cartulinas blancas, *Vasos con agua, *Toalla de tela o papel
	Sentados alrededor de una mesa amplia se entrega una cartulina a cada niño. Deberán colocarla bien estirada sobre la mesa y pegar cinta adhesiva en las puntas para evitar que se mueva. Se vierte







	<p>aproximadamente una cucharada de pintura sobre el papel y se deja a los niños que la extiendan usando las manos, brazos y dedos, se les invita a experimentar con más de un color para hacer diferentes diseños. Se indica que cuentan con 45 minutos para la actividad. Durante la elaboración podrán enjuagar sus manos en vasos con agua que se colocaran también en el centro de la mesa, o quien lo prefiera puede usar toallas de papel para limpiar la pintura de sus manos. Al final se solicita que escriban un título a su creación.</p>
	45 minutos
	<p>La actividad resultó divertida para los alumnos y fueron de calidad en cuanto a elaboración se refiere, sin embargo, aunque expresaron un gran número de ideas hubo dibujos repetidos como es el caso del personaje Bob Esponja.</p>



	<p>Actividad 4 Nombre de la actividad: GISES MOJADOS</p>
	<p>Identificar el efecto de color que tiene pintar con gises mojados sobre una cartulina negra.</p>
	<p>Gises de colores, *Cartulina negra, *Agua azucarada</p>
	<p>Sentados en círculo alrededor de una mesa los niños mojarán los gises en agua azucarada, se les entregarán las cartulinas negras y se les explicará que son artistas que dibujarán una obra de arte, así que cada quien realizará el dibujo que decida sobre la cartulina que se les entregó. Al centro de la mesa se colocarán dos recipientes con suficientes gises de varios colores para que los niños puedan tomar los colores que necesiten, además se le entregará a cada uno un recipiente pequeño con agua azucarada (aproximadamente 250 mililitros). Después de dar las instrucciones se les indicará que cuentan con 45 minutos para realizar su obra de arte. Al final se solicita que escriban un título a su creación.</p>





	45 minutos
	<p>Para esta actividad faltaron algunos niños, pues su grupo no asistió a la escuela.</p> <p>Los chicos se mostraron muy interesados al ver que cuando el gis se secaba disminuía la intensidad del color en la cartulina. Por otro lado mostraron curiosidad por el efecto que tenía el agua azucarada en la conservación del color.</p> <p>En cuanto a la fluidez y originalidad de los dibujos se observó un bajo desempeño, notándose mejoría en la elaboración.</p>
	<p>Actividad 5</p> <p>Nombre de la actividad: DESTENIDO</p>
	<p>Expresar ideas creativas mediante la realización de un dibujo</p> <p>Aprender la técnica de desteñido a través de la aplicación de cloro sobre los colores</p>
	<p>Cartulinas blancas, tinta china de color, Cloro, Hisopos, Pincel grueso, vasos de plástico y cinta adhesiva.</p>
	<p>A cada niño se le entregará una cartulina, la cual deberá pegar con cinta adhesiva a una pared plana, esto con la intención de evitar que los derrames de cloro destiñan su ropa. Posteriormente se les entregará un pincel grueso para cubrir la cartulina con tinta china de color, cuando la tinta haya secado, se les entregarán hisopos y vasos de plástico con una pequeña cantidad de cloro, dibujarán con el hisopo humedecido con cloro destiñendo la tinta y formando a la vez un dibujo. Al final se solicita que escriban un título a su creación. El facilitador vigilará que la actividad se realice en 45 minutos.</p>
	45 minutos





	<p>En esta actividad los niños pudieron evaluar el efecto del cloro sobre el color y todos aprendimos que los efectos de éste cambia según el tipo de utilizado. En esta ocasión repitieron algunos dibujos que habían elaborado con anterioridad, lo que les otorgó bajas calificaciones en originalidad.</p>
--	--



	<p>Actividad 6 Nombre de la actividad: Pintura salada</p>
	<p>Manejar con libertad los materiales Alcanzar coordinación viso manual Desarrollar el sentido del color Aumentar el sentido de la relación causa efecto Contribuir al desarrollo del sentido estético y de la capacidad de tomar decisiones</p>
	<p>Pinceles, Agua, Acuarelas, Cuenta gotas, Alcohol, Papel grueso y Sal de mesa</p>
	<p>Pasar el pincel mojado sobre el papel grueso hasta que se empape y pintar con las acuarelas sobre el papel húmedo, el facilitador vierte alcohol utilizando el cuenta gotas y luego espolvorea la sal sobre la pintura. Al final se solicita que escriban un título a su creación.</p>
	<p>45 minutos</p>
	<p>Los materiales para esta actividad fueron distintos a los que se utilizaron con anterioridad, así que los niños se emocionaron por ello y finalmente les provocaba curiosidad el efecto que tuvo la aplicación de la sal sobre sus dibujos y expresaron que brillaban. La actividad resultó muy rica ya elaboraron dibujos originales y con fluidez, y aunque colocaron pocos detalles en sus trabajos, estos fueron de calidad.</p>







	<p>Actividad 7 Nombre de la actividad: ESTAMPADO CON SELLOS VEGETALES</p>
	<p>Sentir expectativas por el resultado de su trabajo Aumentar el conocimiento de los diseños Ampliar el conocimiento del mundo físico al experimentar con los materiales</p>
	<p>*Papel, *Colorantes vegetales, *Recipientes planos, *Tubérculos: papa, zanahoria, etc., *Lápiz, *Estilete fino</p>
	<p>El educador cortará la papa en dos. En el lado cortado le pedirá al niño que dibuje algo sencillo con el lápiz y el educador cortará la papa quedando el dibujo a bajo relieve. Pintar la superficie con pintura o colorante y presionarla sobre el papel. El dibujo queda en blanco y el resto de color.</p>
	<p>45 minutos</p>
	<p>El hecho de experimentar con las papas les resultó novedoso lo que parece haberlos inspirado para realizar una gran variedad de diseños, sin embargo, para algunos niños fue complicado elaborar el dibujo en el tubérculo y su idea fue poco clara a nivel gráfico. Finalmente cuando usaron los colores vegetales para estampar sus sellos no pudieron, pues el color era demasiado nítido y no se notaba en las cartulinas. Al día siguiente trabajaron con pinturas líquidas y resolvieron el problema.</p>







	<p>Actividad 8 Nombre de la actividad: MASA DE PAPEL</p>
	<p>Explorar nuevas combinaciones de colores Saber seleccionar los materiales y formas más adecuados y originales para sus creaciones Mostrar actitud consciente de los hábitos de orden y limpieza Desarrollar coordinación ojo mano</p>









	*1 Pliego de papel crepe, *1 taza de harina de trigo, *1 cucharada de sal, *Vasija, *Agua
	El niño deberá rasgar el papel en pedazos pequeños. Se colocarán en una vasija y se cubrirán con agua. Esperar algunos minutos y escurrir el agua. Posteriormente se agregará la harina y la sal hasta que quede una masa compacta. Cada niño moldeará la figura que desee y pintará su creación. Al final se solicita que escriban un título a su trabajo.
	45 minutos
	Para este ejercicio fue complicado pensar en diseños originales pero finalmente lo lograron. Además la actividad fue interesante para los niños que comúnmente son poco ordenados ya que se tuvo que enfatizar la importancia de los hábitos de orden y limpieza y a pesar de ello ocurrieron accidentes con el manejo del material y al final de la sesión los niños que lo provocaron tuvieron que limpiar el lugar.





	Actividad 9 Nombre de la actividad: Olfatear
	Estimular la originalidad de pensamiento Desarrollar la fluidez de ideas Estimular el sentido del humor Desarrollar los procesos de atención, concentración y memorización Contribuir al conocimiento de los participantes sobre determinados temas
	*Objetos olorosos tales como: ajo, suavizante para telas, perfume, betún para zapatos, café, alcohol, agua, pintura digital y crema para manos.
	El facilitador vendará a cada participante los ojos con una pañoleta y los colocará junto a unos recipientes que contienen una variedad de objetos olorosos. Podrá añadirse uno no oloroso, por ejemplo agua. Cada miembro del grupo tiene 3 minutos para oler todos los recipientes; al terminar se esconden los objetos y se





	<p>quitan las vendas a los participantes. Entonces todos deben pensar en una historia original en la que estén presentes todos los olores recordados. Una vez terminada ésta se dibuja y explica para el resto del grupo después de que escriban un título a su creación.</p>
	45 minutos
	<p>Durante la sesión los niños estuvieron muy inquietos y parte del grupo inició tarde la actividad, pues estaban realizando un examen de evaluación con su maestra de grupo. Lograron recordar a qué tipo de objetos pertenecían los olores que percibieron y recordaron varios de ellos al dibujarlos, sin embargo no realizaron dibujos creativos y la elaboración de los mismos no fue de calidad. Al terminar la sesión dijeron que se sentían estresados por el periodo de evaluación en el que estaban.</p>



	<p>Actividad 10 Nombre de la actividad: PINTANDO SONIDOS</p>
	Trabajar con la memoria a mediano plazo
	Diversos
	<p>Los niños escucharán diferentes sonidos y se le entregarán diferentes materiales para que puedan dibujar lo que los sonidos le expresen a él. Al final se solicita que escriban un título a su creación</p>
	45 minutos
	<p>La actividad fue divertida para los niños, pues algunos sonidos les parecieron graciosos. Dibujaron cosas originales con los sonidos que recordaron y obtuvieron calificaciones elevadas en fluidez y elaboración.</p>



	<p>Actividad: Introdutoria Nombre de la actividad: AAH</p>
	<p>Propiciar un clima de compañerismo a través del juego denominado “Aaah”, esto con la finalidad de romper la tensión que existe al principio de las actividades. Propiciar la interacción entre los participantes, la integración y desinhibición en el grupo.</p>
	<p>Un local amplio, bien iluminado, ventilado, sin ruidos ni interferencias externas.</p>
	<p>La actividad consiste en realizar un juego en el que todos deben estar sentados en forma circular, el facilitador se queda en el centro y comienza a hacer preguntas* a cualquiera de los que ahí se encuentran. La respuesta debe ser siempre ¡Aaaah!. El grupo completo puede reírse, menos el que está respondiendo, si se ríe pasa al centro a realizar las preguntas. Además, si el compañero o compañera que está en el centro se tarda mucho en preguntar, pierde y sale del juego. Con la finalidad de identificar el cumplimiento de objetivos al final se establecerá un diálogo sobre el juego realizado.</p>
	<p>30 minutos</p>
	<p>Las preguntas serán cortas y obvias, preguntas que requieran respuestas como si o no casi de manera automática, lo que dificultará seguir la instrucción de contestar con “Aaah”. Ejemplos: ¿hoy es viernes?, ¿tu nombre es ...?, ¿el nombre de tu escuela es...?, ¿el color de tu uniforme es morado?, ¿tienes 50 años? La actividad les gustó mucho, pues fse equivocaron con frecuencia, situación que les provocó mucha risa. Además estaban emocionados con la idea de retomar nuevamente las actividades del programa.</p>





	<p>Actividad: 11 Nombre de la actividad: PLAYERAS PINTADAS</p>
	<p>Estimular la originalidad a través de la elaboración de una playera.</p>
	<p>*Cartulinas, lápices, gomas, pinturas, tijeras, pegamento, telas de diferentes colores y texturas, etiquetas adhesivas y bolsas de plástico grandes transparentes.</p>
	<p>Sentados en círculo alrededor de una mesa cada participante recibirá una cartulina en la que tendrá que contornear la forma de camiseta en la cual realizarán un dibujo original y creativo. De los materiales puestos a su disposición utilizarán los que ellos decidan con la intención de que su dibujo sea lo más original posible. Finalizada esta tarea, cada persona recibe una bolsa de plástico en la que harán tres agujeros para introducir la cabeza y los brazos. Sobre esta bolsa se pegará la cartulina. Cada participante presentará la camiseta diseñada y el equipo decidirá cuál ha sido la más original. Desde el inicio de la actividad se les indica que cuentan con 60 minutos para terminar.</p>
	<p>60 minutos</p>
	<p>En esta ocasión trabajamos en un salón que se encontraba vacío, pues en el patio estaban trabajando algunos grupos de la escuela. Durante la actividad los niños se mostraron participativos y desarrollaron la actividad con entusiasmo, pues se les proporcionó una gran variedad de materiales. Los niños realizaron playeras que eran muy diferentes entre sí, además de que les agregaron muchos detalles. Al finalizar la actividad entre ellos eligieron la playera que les pareció más creativa y argumentaron sus opiniones.</p>
	<p>Actividad: 12 Nombre de la actividad: PORTAFOLIOS</p>
	<p>Expresar fluidez y originalidad en las ideas a través de la elaboración de una carpeta.</p>





	Cartulinas, revistas, periódicos, fotografías, cartulinas, papel de varios tipos, cuerdas delgadas, tijeras, pegamento, algodón, crayones, etiquetas adhesivas, etc.
	Sentados en círculo alrededor de una mesa amplia se entrega a cada niño una cartulina. Posteriormente se les dan indicaciones para que doblen la cartulina para formar un sobre “como el de una carta”, ya que hayan elaborado su sobre lo adornarán con un diseño único y original. Para ello cada participante lo deberá decorar como decida, usando los materiales disponibles. Al iniciar la actividad se les informa que deben terminar su trabajo en 50 minutos.
	50 minutos
	En esta actividad se presentaron algunas dificultades en cuanto el espacio para trabajar, ya que el salón de computo estaba ocupado y en el patio no encontramos mesas suficientes, lo cual dificultó la realización del portafolios, pues las cartulinas eran grandes y faltaba espacio para acomodar el resto de los materiales. A pesar de la situación los niños trabajaron de forma ordena y mostraron trabajo en equipo para adaptarse a las condiciones.



	Actividad: 13 Nombre de la actividad: EL TELÉFONO
	Desarrollar la originalidad y fluidez en las ideas a través del dialogo de una llamada telefónica imaginaria.
	Para cada pareja de niños se requieren: dos vasos de unicel, un trozo de estambre de 3 metros, 2 lápices y 2 hojas tamaño carta.
	Los niños se sientan en círculo y el facilitador les explica la importancia de la comunicación para entendernos, aprender, saber jugar... tras esta fase introductoria, los miembros del grupo, en parejas, construyen un teléfono, para lo cual se entregan a cada pareja dos vasos y un trozo de estambre. El facilitador les irá indicando los pasos que tienen que seguir para construir el teléfono. Primero deberán hacer un orificio en la base de cada vaso, procurando que el orificio no sea más ancho que el






	<p>estambre para evitar que se salga. Segundo, introducirán un extremo del estambre a cada vaso y harán un nudo.</p> <p>Tras el proceso de construcción del teléfono, comienza la segunda fase del juego. Ahora cada uno toma un vaso y se aleja del otro para tensar el hilo; después, cuando oyen el sonido de un teléfono (ring ring, que emitirá el facilitador), un miembro de la pareja hará de emisor, tomará el vaso y se lo acercará a la boca, mientras que el otro se lo acercará a la oreja. De este modo el receptor intentará adivinar la palabra que le enviará el emisor. Cuando vuelvan a oír el sonido de otra llamada de teléfono (ring, ring), se cambiarán los roles. Después se les pide que inventen una conversación entre dos personajes, por ejemplo, una madre y su hijo, el panadero y un cliente, para ello se les entregará una hoja y un lápiz. La actividad debe organizarse de tal forma que se realice en 50 minutos, el facilitador dividirá los tiempos e indicará a los niños el tiempo disponible para cada fase.</p>
	50 minutos
	<p>Algunos niños faltaron a la actividad, debido a que su profesor no asistió, sin embargo, se pudieron formar parejas, con lo que se pudo establecer la conversación que se tenía programada. Al inicio los niños se sentían apenados por tener que hablar y sus diálogos fueron muy cortos y de una conversación común, pero en la segunda parte de la actividad realizaron escritos muy creativos, con un gran número de palabras y sobre temas poco comunes, lo cual puede deberse a que se realizó por escrito y ya no se sentían limitados por la pena de ser escuchados.</p>


	<p>Actividad: 14 Nombre de la actividad: CARAS GRACIOSAS</p>
	<p>Desarrollar la capacidad de expresar ideas originales mediante la elaboración de rostros graciosos en un cascara de huevo.</p>







	<p>Cascarones de huevo, marcadores de distintos de colores, algodón y semillas</p>
	<p>Alrededor de una mesa y sentados los niños trabajarán con cáscaras de huevo que previamente se habrán recuperado y limpiado, posteriormente los niños utilizarán su creatividad para decorar los cascarones con los motivos que más les gusten. Rellenarán hasta la mitad con algodón y añadirán las semillas para que al regarlas puedan observar cómo germinarán las semillas proporcionando a su creación un aspecto más elaborado al aparentar tener cabello.</p>
	<p>30 minutos</p>
	<p>Esta actividad les agradó, pues algunos de ellos habían germinado semillas de forma parecida y compartieron sus experiencias. Fue sorprendente ver cómo los niños agregaron varios detalles a los rostros aún cuando el espacio era limitado al tamaño del cascarón.</p>









	<p>Actividad: 15 Nombre de la actividad: La feria</p>
	<p>Desarrollar la capacidad de expresar ideas originales mediante la elaboración de un dibujo sobre la feria.</p>
	<p>Papel cascaron Arena fina y seca gises de colores pegamento blanco Colador</p>
	<p>El facilitador indicará al equipo que el tema del día es “la feria”, del cual deberán realizar un dibujo simple. Después frotarán los gises contra la malla de un colador fino hasta reducirlos a polvo y mezclarán el polvo de gis</p>





	con el aserrín. Después agregarán pegamento líquido sobre sus dibujos y para adherir el aserrín al dibujo y darle color.
	50 minutos
	Los niños se mostraron muy interesados por la técnica que se les enseñó en esta ocasión, sin embargo se tardaron mucho elaborando el material y el recreo comenzó antes de que pudieran terminar, aunque estaban tan emocionados que se dieron unos minutos para comer y decidieron continuar durante el descanso.




	Actividad: 16 Nombre de la actividad: PARA CAMBIAR LA ESCUELA
	Favorecer la creatividad gráfica a través del uso de semillas para dar color y textura a sus dibujos
	Semillas, Cartulinas, Pinturas, Pegamento y Lápices
	Imaginamos que hoy ha venido un señor a la escuela y nos ha dicho que le gusta mucho la escuela, pero que quiere que pensemos qué cosas podemos hacer nosotros para que sea todavía más bonita. ¿Qué cosas se podrían cambiar o qué cosas podemos poner nuevas para que nos guste más? Se les deja 5 minutos para que piensen en todo lo que se les ocurra. Cuando tienen las ideas se les pide hagan un dibujo en el que se vean los cambios que han propuesto o al menos algunos de ellos. Posteriormente pegarán semillas a su dibujo para darle color y textura, finalmente realizarán una exposición de los dibujos y se comentarán las ideas que surgieron.
	50 minutos




	Los niños expresaron muchas ideas para mejorar su escuela, sin embargo, no fueron muy diferentes entre sí, cabe mencionar que algunos niños hicieron algunas travesuras mientras comentaban sus propuestas, situación que incomodó a algunos, así que se les solicitó que se disculparan por sus comentarios.
---	---






	Actividad:17 Nombre de la actividad: DIBUJOS COOPERATIVOS
	Favorecer el trabajo en equipo Desarrollar la capacidad de expresar ideas originales mediante la elaboración de paisajes
	Media cartulina blanca Un lapicero Pinturas
	Se forman parejas, a las cuales se entregan los materiales. Primero cada miembro del equipo hace un dibujo de un paisaje durante 10 minutos. Después el facilitador dice “alto, pase el dibujo a la derecha”, y cada jugador entrega el dibujo que ha realizado a su compañero de la derecha. Ahora disponen de 10 minutos para añadir elementos al dibujo de su compañero. Al final se comentan los productos
	45 minutos
	Para la actividad se formaron parejas y se trató que trabajaran juntos niños que tienen características de personalidad muy diferentes entre sí, algunas parejas funcionaron muy bien, pues aquellos que tienen ideas creativas las aportaron y aquellos que tienen habilidades para representarlas gráficamente las plasmaron de esta forma, lo que dio origen a dibujos de gran calidad en su elaboración y con un número considerable de ideas creativas, aunque una de las parejas se mostró apática

	<p>Actividad: 18 Nombre de la actividad: DIBUJOS SOBRE TRIÁNGULOS</p>
	<p>Aplicarán la fluidez y originalidad de sus ideas para realizar un dibujo tomando como estímulo un triángulo.</p>
	<p>Hojas blancas tamaño carta con triángulos impresos, lápices, gomas, sacapuntas y colores de madera.</p>
	<p>Sentados en círculo alrededor de una mesa, cada participante recibirá una hoja de papel bond tamaño carta con un triángulo impreso en ésta. En el centro de la mesa se colocarán el resto de los materiales para que los niños puedan utilizarlos cuando lo requieran. Las instrucciones son las siguientes: “tomando como base el triángulo de su hoja deben realizar un dibujo, cuentan con 45 minutos para realizar la actividad”.</p>
	<p>45 minutos</p>
	<p>Después de que se entregaron los materiales los niños decidieron rápidamente lo que querían dibujar y lo realizaron rápidamente, así que regresaron a sus salones a continuar con sus tareas escolares.</p>
	<p>Actividad: 19 Nombre de la actividad: CUADROS ABSTRACTOS</p>
	<p>Aplicarán la fluidez y originalidad de sus ideas para realizar un dibujo para el que tienen como recursos diferentes figuras geométricas.</p>

	<p>Cartulinas Pinturas Pegamento Figuras geométricas</p>
	<p>Cada participante recibe una cartulina blanca, pinturas, pegamento y figuras geométricas (triángulos, cuadrados, círculos y rectángulos) con los que deberán crear un cuadro abstracto. En la primera fase cada jugador va colocando sus piezas sobre la cartulina. Cuando tienen las figuras ubicadas en la cartulina, las adhieren con pegamento y completan el cuadro realizando los dibujos que decidan sobre la base de esta composición con las pinturas. Al final se realiza una exposición con las obras elaboradas.</p>
	<p>50 minutos</p>
	<p>Se observaron ideas diferentes para utilizar las figuras que se les proporcionaron, incluso los niños solicitaron más materiales de los que se les proporcionaron. Hubo niños que utilizaron todas las figuras y otros que con pocas realizaron cosas muy originales.</p>







	<p>Actividad: 20 Nombre de la actividad: EL ESPACIO</p>
	<p>Aplicarán la fluidez y originalidad de sus ideas para realizar un dibujo a partir de un estímulo gráfico, que en este caso es un astronauta.</p>
	<p>Hoja tamaño carta con el estímulo de un astronauta impreso Lápices Plumones Pinturas colores de madera gomas</p>




	Con el tema de “El espacio” los participantes enumeraran las ideas sobre los dibujos que se puedan realizar para ese tema. Cada participante realizará el dibujo que haya elegido
	45 minutos
	En esta ocasión los alumnos no se veían muy comprometidos con la realización de la actividad, quizá porque en la escuela se encontraban los padres de familia, quienes se habían presentado para firmar las boletas de calificaciones. Los dibujos que realizaron se parecía mucho una de otra.




	Sesión: Introducción Nombre de la actividad: Las gallinas cojas
	Propiciar entre los participantes, la integración y desinhibición en el grupo.
	Ninguno
	Los participantes se dividen en cazadores y gallinas. Los cazadores son dos jugadores que van agarrados de las manos. Las gallinas corren libremente con una pata coja (uno de sus pies no debe tocar el suelo). Los cazadores deben intentar cazar a las gallinas introduciéndolas en el círculo formado por sus brazos. La gallina que es atrapada y está dentro del círculo debe seguir saltando con una pata coja y cuando toque con los dos pies el suelo, deberá cambiar de rol y se convierte en cazador. Se unirá a los dos cazadores que intentarán cazar al resto de las gallinas y así sucesivamente hasta que todos los jugadores se convierten en cazadores.
	50 minutos aproximadamente.





	<p>El grupo con el que se trabaja estaba incompleto debido a que el clima ha sido frío y se han enfermado, lo que provocó que hicieran falta niños para que la actividad les resultara más divertida. Además se nos informó que no todos los niños podrían seguir trabajando en el horario de clases, pues sus profesores no estaban de acuerdo. Los niños que se presentaron al juego fueron críticos antes la situación de sus compañeros.</p>
--	--



	<p>Sesión: 21 Nombre de la actividad: Dibujos a ciegas</p>
	<p>Expresar ideas originales mediante la realización de un dibujo a fin de promover la creatividad.</p>
	<p>Un lápiz, una goma y un sacapuntas para cada jugador. Tres pliegos de cartulina blanca. Lápices de colores</p>
	<p>Se forman equipos de dos jugadores. Se reparten los materiales a cada jugador y se les pide que escriban su nombre y en la parte de arriba dibujen una cabeza con cuello y la colorean, la cabeza puede ser de un hombre, una niña, una mujer, un animal o un monstruo. Los miembros del equipo no deben ver lo que dibujan los demás, cuando hayan dibujado la cabeza se les pide que doblen la cartulina de forma que se vea el cuello pero no la cabeza. Entonces se intercambian los dibujos con el compañero de su equipo, que sin ver la cabeza, tiene que continuar dibujando el tronco y los brazos. Entre los dos dibujarán las piernas. Cuando han acabado estos pasos cada equipo despliega su dibujo para mostrar a los demás sus resultados. Al final cada equipo pinta el marco a su dibujo y asigna un nombre al personaje resultante.</p>
	<p>60 minutos aproximadamente.</p>
	<p>A los chicos les despertaba curiosidad saber lo que su compañero de equipo había dibujado y querían terminar pronto para descubrir lo que juntos habían creado.</p>







	<p>Sesión: 22 Nombre de la actividad: CUENTAS DE PAPEL</p>
	<p>Expresar ideas creativas mediante la elaboración de collares o pulseras para promover la fluidez en sus creaciones.</p>
	<p>Revistas, papel kraft, papel fantasía, lápices, reglas, tijeras, palillos, pegamento, hilo de nailon.</p>
	<p>Sentados alrededor de una mesa los participantes recibirán el material requerido y elegirán los colores de su collar (papel), trazarán en el papel que hayan escogido varios triángulos isósceles, cada triángulo será una cuenta y los recortarán, enrollarán cada triángulo en un palillo; empezando por la base, al final pegarán la punta y retirarán el palillo, repetirán la operación para cada cuenta. Finalmente engazarán sus cuentas al hilo.</p>
	<p>60 minutos aproximadamente.</p>
	<p>Esta fue una actividad que les llevó más tiempo de lo habitual y se sentían estresados por no ver terminada su actividad, así que solicitaban que el facilitador les ayudara a elaborar las cuentas de sus collares o pulseras. Finalmente sintieron agrado por ver sus creaciones, las cuales habían requerido de una técnica diferente.</p>

	<p>Sesión: 23 Nombre de la actividad: DIBUJA UN CUENTO</p>
	<p>Estimular la elaboración, fluidez y originalidad mediante la elaboración de un dibujo con la utilización de su creatividad.</p>
	<p>Un cuento, una cartulina blanca que cortarán en cuatro trozos, rotuladores, lápices de colores y tijeras.</p>







	<p>El facilitador narra el cuento Los músicos de Bremen a los miembros del grupo que se hallan sentados en círculo alrededor de una mesa. Después de la narración, se reúnen en equipos de cuatro integrantes y a cada equipo se le entregarán los materiales que se requieren. Cada equipo debe decidir mediante un proceso de diálogo cómo podrán representar en cuatro viñetas la secuencia del cuento, de modo que vaya narrando la secuencia del cuento, después de decidir qué dibujar en cada viñeta cada integrante del equipo se encargará de dibujar una de las viñetas. En último lugar, se realiza una exposición con todas las viñetas dibujadas.</p>
	<p>60 minutos aproximadamente.</p>
	<p>Betancourt. M, J. (2005). <i>Atmósferas creativas: juega, piensa y crea</i>. México: Manual Moderno p. 212.</p> <p>Se observó que los niños tuvieron dificultades para describir sus dibujos, pues les cuesta trabajo expresar sus ideas de forma verbal, también se notó que fue difícil decidir quién dibujaría cada parte del cuento, pero finalmente lograron hacer acuerdos.</p>









	<p>Sesión: 24 Nombre de la actividad: LÁMPARAS</p>
	<p>Desarrollar la fluidez, la elaboración y la originalidad a través de la expresión de ideas creativas en la elaboración de una lámpara de papel</p>
	<p>Papel kraft L= 50 cm, h= 25 cm si es cúbica papel kraft L= 40 cm, h= 25 cm si es cilíndrica. Cartón para el fondo 12 x 12 cm si es cúbica o 12 cm de diámetro si es cilíndrica. Tijeras, alambre galvanizado, lápices.</p>
	<p>Sentados alrededor de una mesa los participantes recibirán el material requerido y elegirán la forma de su lámpara (cúbica o cilíndrica). Recortarán un trozo de papel kraft del tamaño adecuado, de acuerdo a la forma que hayan escogido. Dibujarán con un lápiz diferentes motivos según su elección (estrellas, lunas, figuras geométricas, etc.) para recortarlos.</p>




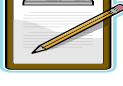
	<p>Posteriormente harán pestañas para poder ensamblarlo. Pegarán el alambre en el perímetro superior de la lámpara, a unos 2 cm del borde. A continuación doblarán el borde superior y lo pegarán para tapar el alambre, harán dos agujeros para pasar el alambre que unirán a la varilla.</p>
	<p>60 minutos aproximadamente.</p>
	<p>Esta actividad les entusiasmó por el hecho de poder decorar su dormitorio en algún momento con sus creaciones. Los dibujos que realizaron fueron muy diferentes entre sí, en cuanto al tema y el grado de complejidad, terminaron rápidamente y querían ayudar a cortar para hacer los agujeros, sin embargo, esto no se les permitió para evitar accidentes.</p>







	<p>Sesión: 25 Nombre de la actividad: MARIONETAS CALCETÍN</p>
	<p>Favorecer la elaboración y la originalidad a través de la elaboración de una marioneta.</p>
	<p>Calcetines viejos, botones grandes, hebras de estambre, varios trozos de tela y silicón frío.</p>
	<p>Los participantes se sentarán alrededor de una mesa y el facilitador entregará los materiales. El calcetín será el cuerpo de la marioneta. Los niños pegarán dos botones que servirán de ojos, posteriormente pegarán el estambre que hará de cabello y utilizarán las telas para elaborar personajes creativos de acuerdo a su elección.</p>
	<p>60 minutos aproximadamente.</p>
	<p>En esta ocasión los niños estaban en periodo de evaluación, lo que dificultó que todos estuvieran a la vez en el salón de computación, así que se fueron integrando como les fue posible. Hubo marionetas muy elaboradas y otras simples, además algunos personajes se repitieron, lo que significó que fueron poco creativos. Aunque estuvieron participativos, incluso propusieron realizar una obra de teatro con</p>

sus títeres.







	<p>Fecha: Sesión: 26 Nombre de la actividad: DIBUJOS A TIJERASOS</p>
	<p>Desarrollo de la creatividad a través de la elaboración de un collage</p>
	<p>Por equipo: un pliego de cartulina blanca, varias cartulinas complementarias para hacer patrones, una variedad de telas y otros materiales que sean reconocibles al tacto como lija, fieltro, algodón, etc. Tijeras, pegamento y una venda para los ojos</p>
	<p>Se divide el total de participantes en dos equipos. En la primera fase de la actividad cada equipo debe realizar cooperativamente un cuadro configurado con distintos relieves con el material recibido. Para ello, en primer lugar deberán decidir qué cuadro quieren hacer con el acuerdo de todos. A continuación tienen que decidir cómo hacerlo, por ejemplo, un niño puede hacer un árbol con tela de fieltro, otro puede encargarse de hacer las nubes con algodón, más tarde pegan las figuras realizadas con materiales de distintas texturas, lo que da como resultado un cuadro con distintos relieves. Para elaborar las figuras pueden usar las cartulinas complementarias como patrones y recortarlos. Cada equipo debe evitar que el otro equipo vea su trabajo para que posteriormente con los ojos vendados palpén el cuadro del equipo contrario y reconocer lo que se ha representado 60 minutos aproximadamente.</p>
	
	<p>En esta sesión fue muy notorio que los alumnos han mejorado en sus habilidades gráficas, pues sus dibujos fueron muy claros, además se observaron varias fortalezas creativas como emoción y movimiento, así como fantasía.</p>

	<p>Sesión: 27 Nombre de la actividad: FIGURAS DE PASTA</p>
	<p>Expresar ideas creativas mediante la elaboración de figuras con masa</p>
	<p>Pan de molde (500 g), seis cucharadas soperas de pegamento líquido, dos cucharadas soperas de glicerina, el zumo de un limón, colorante alimentario y guantes desechables.</p>
	<p>Los participantes trabajarán al rededor de una mesa (s), donde colocarán los materiales. Para elaborar la masa se requiere retirar la corteza del pan, luego harán migas muy pequeñas en un recipiente amplio, añadirán el pegamento, la glicerina y el zumo del limón. Luego mezclarán todo hasta formar la masa, posteriormente harán una gran bola, la taparán con un paño y la dejarán reposar por 20 minutos. Dividirán la masa en bolitas pequeñas y usarán los guantes para no manchar sus manos al agregar gotas del colorante y mezclarlo. Trabajarán con esta masa como si fuera una plastilina normal y realizar con ella figuras creativas.</p>
	<p>80 minutos aproximadamente.</p>
	<p>Debido a que el modelado es una técnica de arte que se utilizó poco durante el programa los niños mostraron una baja calidad en sus elaboraciones, pues estas fueron muy sencillas, es decir, poco detalladas.</p>
	<p>Sesión: 28 Nombre de la actividad: IMÁGENES</p>
	<p>Enriquecer la originalidad de pensamiento mediante la elaboración de un dibujo a partir de un estímulo (líneas)</p>

	Hojas blancas, lápices y gomas, hoja con líneas y curvas de diferentes tamaños y formas.
	En un pliego de papel se dibujan líneas rectas y curvas de diferentes tamaños y formas, se solicita a los participantes que escojan una de ellas y creen una figura
	40 minutos
	La hoja con las líneas estímulos fue tomada del siguiente libro: Betancourt. M, J. (2005). Atmósferas creativas: juega, piensa y crea. México: Manual Moderno p. 191 Los estímulos que escogieron los niños fueron diferentes para cada uno y con ellos realizaron dibujos creativos y con puntuaciones elevadas en fluidez.

	Sesión: 29 Nombre de la actividad: PALABRAS Y DIBUJOS
	Enriquecer la originalidad de pensamiento a través de la elaboración de dibujos a partir de un listado de frases incompletas.
	Hojas con listado de frases, lápices y colores
	El facilitador entregará a los participantes una hoja con el listado de frases que deben ser completadas con un dibujo. A continuación le dice al grupo, “si yo dijera: tan rápido como... pienso que ustedes pintarían al viento” o “si yo dijera: tan blanco como... pienso que ustedes pintarían la nieve” luego de los ejemplos se les entregan los materiales
	60 minutos aproximadamente.
	Las frases se tomaron del siguiente libro: Betancourt. M, J. (2005). Atmósferas creativas: juega, piensa y crea. México: Manual Moderno p. 275 Completar las frases con dibujos fue algo que se les

dificultó, sin embargo, sus respuestas fueron variadas y originales.

	<p>Sesión: 30 Nombre de la actividad: MÁSCARAS AFRICANAS</p>
	<p>Estimular la elaboración, la originalidad y la fluidez mediante la elaboración de máscaras de cartón.</p>
	<p>Cartón corrugado, lápices, colores, pinturas, tijeras y rafia.</p>
	<p>Sentados y apoyados sobre una mesa los participantes reciben los materiales. Primero dibujarán la silueta de una careta sencilla en cartón corrugado, la recortarán y la arquearán ligeramente. Luego harán los agujeros para los ojos. Posteriormente utilizarán los colores para adornarla a su elección y agregar los detalles restantes, tales como nariz y boca. Podrán realizar agujeros en la barbilla o cabeza para ensartar hebras de rafia para simular pelo.</p>
	<p>60 minutos aproximadamente</p>
	<p>En esta actividad se observó que los niños que comúnmente presentan baja creatividad en sus trabajos fueron altamente creativos al realizar sus máscaras, incluso tuvieron ideas que con los materiales que se les ofrecieron no eran posibles desarrollar, así que buscaron la forma de sustituir los materiales.</p>