



Secretaría de Educación Pública **SEP**
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Oll



Detección y tratamiento del alumno sobresaliente en la escuela primaria

Pedro Benavides Ramírez

Tesina
presentada
para obtener el título de
Licenciado en Educación Básica

Aguascalientes, Ags., marzo de 1996.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Aguascalientes, Ags., 30 de marzo de 1996.

C. PROFR.(A) PEDRO BENAVIDES RAMIREZ
P r e s e n t e .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad
y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

DETECCION Y TRATAMIENTO DEL ALUMNO SOBRESALIENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA

Opción _____ Tesina _____ a propuesta del asesor C. Profr.(a)

Moisés Rizo Pimentel

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al
respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza
a presentar su examen profesional.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



Mtro. Julio Cesar Ruiz Flores, Dueñas
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.

INSTITUTO DE EDUCACION
DE AGUASCALIENTES
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 011

INDICE

INTRODUCCION	1
I. SUSTENTO JURIDICO	
A- DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE	6
B- ARTICULO 3o. CONSTITUCIONAL	7
C- ARTICULO 41o. LEY GENERAL DE EDUCACION	9
D- EL DERECHO A RECIBIR UNA EDUCACION ADECUADA LOS NIÑOS SOBRESALIENTES	10
II. MARCO DE REFERENCIA DEL NIÑO SOBRESALIENTE	
A- EL NIÑO SOBRESALIENTE	12
B- CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS SOBRESALIENTES	14
C- LA INTELIGENCIA COMO MEDIO PARA LA DETECCION DE NIÑOS SOBRESALIENTES	16
D- MEDICION DE LA INTELIGENCIA POR TESTS PSICOLOGICOS	17
E- VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS TESTS PSICOLOGICOS	23
F- COCIENTE INTELECTUAL	23
G- FACTORES INCIDENTES EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA	27
1. Factores biológicos	27
2. Factores sociales	28
3. Factores culturales	29

H- CREATIVIDAD	30
III. ALGUNOS MODELOS DE TRATAMIENTO PARA NIÑOS SOBRESALIENTES	
A. TAXONOMIAS DE LOS OBJETIVOS COGNOSCITIVOS Y AFECTIVOS DE EDUCACION.	34
B- LA ESTRUCTURA BASICA DE LA DISCIPLINA SEGUN JEROME BRUNER.	36
C- LA ESTRUCTURA DEL INTELLECTO (EI) SEGUN J. P. GUILFORD.	37
D- LA TRIADA DE ENRIQUECIMIENTO SEGUN JOSEPH S. RENZULLI.	42
E- EL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SEGUN HILDA TABA.	46
F- PROCEDIMIENTOS PARA EL TALENTO MULTIPLE SEGUN CALVIN TAYLOR	48
CONCLUSIONES	50
BIBLIOGRAFIA.	53
ANEXO	54

INTRODUCCION

El estudio y tratamiento de los niños sobresalientes se ubican dentro de la Educación Especial, debido a que son personas que de alguna manera difieren de lo que se considera normal o promedio, ya sea por sus habilidades intelectuales en general, sus aptitudes académicas específicas, su creatividad o su pensamiento productivo, su capacidad de liderazgo y, por lo tanto, requieren que se modifiquen las prácticas escolares o los servicios educativos con el fin de desarrollar al máximo su potencialidad, o por lo menos, de no desperdiciarlos.

En México, desafortunadamente, casi no existen servicios educativos para los sobresalientes y, en consecuencia, el país se está negando la oportunidad de aprovechar este recurso natural tan importante, si se les ayudara a desarrollar sus potencialidades y se les orientara adecuadamente a través de la educación, aportaría beneficios inestimables en nuestra sociedad (Cfr. Silva, 1989:11).

A lo largo de su existencia, el ser humano ha sido motivo de numerosos estudios, antropológicos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, económicos, etc., esta variedad y la amplitud de los mismos ha estado determinada, en su gran mayoría, por el interés derivado de la necesidad de ampliar el cúmulo de conocimientos y encontrar explicaciones válidas que le permitan entender y controlar los fenómenos que se desarrollan en su entorno para adecuarlos a las situaciones que se le van presentando en su vida cotidiana.

En la historia de México, la educación siempre ha preparado y apoyado las grandes transformaciones y, en particular en nuestro siglo, cada avance social ha ido acompañado de un renovado esfuerzo por afianzar las tareas educativas, extendiendo sus beneficios y ensanchando el horizonte a quienes acceden al sistema educativo, en nuestro país es inobjetable el derecho a la igualdad de oportunidades de acceso, a todos

los habitantes sin más limitaciones que satisfacer los requisitos expresados en las disposiciones aplicables (Cfr. SEP, 1993:15).

Cada día es más numeroso el acervo de estudios, investigaciones y pruebas científicas que ratifican la importancia formativa de los primeros años del ser humano, en ellos se determina fuertemente el desenvolvimiento futuro del niño, se adquieren los hábitos de alimentación, salud e higiene y se finca su capacidad de aprendizaje (Cfr. SEP, 1993:17).

En el campo educativo, estos estudios han estado enmarcados por el intento de encontrar las explicaciones más apegadas a las realidades de la práctica docente, en esta situación convergen una multiplicidad de problemas que motivan la realización de una investigación: problemas de aplicación de métodos y cuestionamientos de los resultados, ausentismo, deserción y retraso escolar, analfabetismo, carencia de recursos humanos, lento aprendizaje y, por el contrario acelerado aprendizaje, conforman el típico marco de la problemática educativa.

En una acepción general, se denomina genéricamente educación, al proceso por el cual todo humano se incorpora al patrimonio cultural de la comunidad en la que va desarrollándose su existencia, al tiempo que se integra en el grupo y se especifica como un individuo singular (Cfr. Sánchez, 1986:733).

La educación especial, en la actualidad, constituye un área importante del ámbito educativo; por su peculiaridad de excepcional y por la atomización de la problemática que abarca, proporciona a la investigación científica y a la actividad educacional un inagotable arsenal de temas que implican a todas las ramas interdisciplinarias de las ciencias sociales (Cfr. Sánchez, 1986:746).

Es precisamente en este campo donde, de manera más específica, se atiende el problema que me propongo investigar: cómo se detecta y cuál es el tratamiento que se aplica al niño sobresaliente en la escuela primaria, entendiendo por niño sobresaliente

"aquel individuo cuya capacidad intelectual o académica es claramente superior a la de la mayoría de sus condiscípulos o sujetos de su misma edad" (Sánchez, 1986:1879).

Hoy en día parece no haber duda sobre el gran objetivo de la educación: formar seres humanos integrales; que el objetivo se cumpla o no es una de las circunstancias y problemas presentes en el diseño y funcionamiento de los sistemas educativos de cualquier país del mundo.

De esa manera, la educación introduce valores en los educandos, promueve conductas, desarrolla habilidades, transmite conocimientos, forma destrezas; un principio presente en cualquier sistema educativo es el referente a formar seres humanos de acuerdo con ideales y formas de pensar de la sociedad, así como dotar a sus miembros más jóvenes de capacidades para el desempeño de profesiones u oficios determinados, o para adaptarse a las diferentes formas de producción y condiciones del trabajo (Cfr. SNTE, 1995:33).

En el aspecto educativo, cuando se va a emprender una investigación, tradicionalmente, se canaliza ésta, a los obstáculos que impone el ambiente natural o el social al alumno para adquirir un conocimiento efectivo y un aprendizaje duradero; esta línea de investigación se ha visto, en ocasiones, saturada por conclusiones lógicas como pobreza, aislamiento geográfico de la escuela, desintegración familiar por diversos factores, trastornos psíquicos, ausentismo, deserción, etc., que desembocan en un trabajo que muy poco aporta ya al campo educativo por la innumerable cantidad de trabajos existentes de este tipo.

Con la profunda convicción de no llevar a cabo un trabajo sobre un tema muy explorado, seleccioné el tema "Detección y tratamiento del alumno sobresaliente en la escuela primaria", éste cae dentro del marco de la educación especial, aunque yo no laboro en instituciones de este tipo me interesó, porque, según he constatado, existe

una mínima atención de los docentes en general a este fenómeno, que con el paso del tiempo va adquiriendo una especial relevancia.

Con el presente trabajo se pretende seguir un camino que no ha sido aún debidamente abordado en la profundidad que su importancia merece; se busca ofrecer una perspectiva de información capaz de constituirse como soporte mínimo para futuras investigaciones sobre este tema; con el mismo trabajo, pretendo promover la inquietud, entre los docentes, para que en fechas posteriores tengan la suficiente información para proponer alternativas de tratamiento a alumnos con características académicas especiales que demanden atención.

Considero que los beneficios que aportará este trabajo van a ser percibidos en gran medida, por nosotros como docentes, obligados a actualizarnos en la investigación educativa para hacer frente a los nuevos retos que nos depara nuestra práctica cotidiana; asimismo con la culminación del presente trabajo de titulación se pretendo: ofrecer a la sociedad y más específicamente a la comunidad educativa, un marco informativo sobre el fenómeno que presenta el alumno sobresaliente en la escuela primaria así como conocer el procedimiento de detección y sobre el tratamiento que se ofrece a este tipo de alumnos en la escuela primaria.

El presente trabajo está inspirado en la búsqueda de información relacionada con este tema, intentando con ello, elaborar un marco interpretativo que conduzca a motivar el interés de quienes nos dedicamos a la tarea educativa; para iniciar, considero importante plasmar el marco jurídico que respalda y da sustento a esta área educativa, incluyendo en él, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, el Artículo 3o. Constitucional y el Artículo 41o. de la Ley General de Educación, al final a manera de reflexión se propone la inquietud del derecho a recibir una educación adecuada.

Posteriormente, se abordan los conceptos que tienen más implicación con el

tema que se trata, en relación al niño sobresaliente, enseguida se muestran algunos modelos de tratamiento que han sido producto de la necesidad de desarrollar a un programa que responda a las aspiraciones propias de estos estudiantes y, por último se presenta el Programa de Atención a niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, diseñado a partir de la conjugación de dos modelos que se flexibilizan a modo de adecuarlo a la manera de pensar del alumno mexicano.

I. SUSTENTO JURIDICO

A- DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE

"La declaración universal de los derechos del hombre votada por la Organización de las Naciones Unidas, comprende un artículo, el 26 para ser exactos, cuyo texto es el que sigue:

- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos a lo referente a la enseñanza elemental y fundamental; la enseñanza elemental es obligatoria, la enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada; el acceso a los estudios superiores tiene que estar abierto a todos en plena igualdad de condiciones, en función del mérito.

- La educación tiene que apuntar a un pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre por las libertades fundamentales. Tiene que favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales y religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

- Los padres tienen por prioridad, el derecho de escoger el tipo de educación que sus hijos deben recibir.

Es decir, que se ha insistido sobre las obligaciones de la sociedad hacia el individuo a educar, pero también, se ha intentado subrayar algunos de los objetivos sociales, de la educación: concretamente, se ha intentado señalar la solidaridad necesaria, que une la expansión de la persona y el respeto por el prójimo. Finalmente se ha puesto de relieve el papel de los padres de familia" (Piaget, 1974:9-10).

B- ARTICULO 3o. CONSTITUCIONAL

"Los mexicanos siempre hemos depositado en la educación nuestros más elevados ideales. La preocupación educativa figura ya en el Decreto Constitucional para la libertad de la América Mexicana, sancionado en Apatzingán en 1814; pero correspondió a la generación liberal consolidar el avance más significativo en nuestra concepción educativa al establecer tanto la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria, como el laicismo de la escuela pública. En 1857 se incluyó por primera vez en la constitución, bajo el título de los derechos del hombre, un artículo específicamente dedicado a la educación; esta inclusión reflejaba la certeza liberal de que la instrucción de los ciudadanos era el medio más eficaz de vencer obstáculos para el progreso nacional en todos los órdenes" (SEP, 1993:13).

Es a partir de la Constitución de 1917, en que el texto quedó enmarcado en el Artículo 3º Constitucional, mismo que después de haber sido objeto de varias reformas, el enunciado actual está de la manera siguiente:

"Artículo 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

De esta manera, queda enmarcada la obligación del Estado a brindar educación a la totalidad de los individuos, indistintamente de sexo, color, doctrina política o creencia religiosa, así como de las diferencias individuales en cuanto a la capacidad o incapacidad física o mental que manifiesta el sujeto.

A continuación, para efectos de delimitación sobre el tema que se ocupa, se

incluirán sólo los capítulos e incisos que tengan incidencia en el mismo.

I. Garantizada por el artículo 24, la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuando por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considera la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale:

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita.

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señalados en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social, educativa y fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan" (SEP, 1993:27-29).

C- ARTICULO 41o. LEY GENERAL DE EDUCACION

La Ley Federal de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación en noviembre de 1973, surge con el fin de precisar con toda claridad, derechos y obligaciones sobre la materia que regula: la educación (Cfr. SEP, 1974:23), esta Ley no ha permanecido exenta de modificaciones, que han estado motivadas por la necesidad de ir adecuándose a los requerimientos que el desarrollo mismo de la sociedad sugiere; la más reciente reforma, llevada a cabo en julio de 1993, en la que se modifica el término Federal por el de General, sigue guardando plena fidelidad con la letra y el espíritu de los postulados del artículo 3º Constitucional y demás aplicables de nuestra Carta Magna, y responde también a una sociedad como la actual, que se caracteriza por el cambio.

En este estudio, no se pretende realizar un profundo análisis de los artículos conformantes de la ley, sólo interesa plasmar los correspondientes al tema que se

aborda, enmarcado dentro de la educación especial y que incluye a los niños con capacidades sobresalientes.

El Capítulo IV, primera sección de esta Ley, se refiere al proceso educativo y se definen los tipos y modalidades educativos que integran el sistema educativo nacional; conviene mencionar que este capítulo comprende -además de la educación básica, media superior y superior- la educación inicial, la especial y aquella destinada a los adultos.

De manera más específica, es el artículo 41° de esta Ley, el que nos amplía la perspectiva y a su letra dice:

"Artículo 41° La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a padres de familia o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación" (SEP, 1993:69-70).

D- EL DERECHO A RECIBIR UNA EDUCACION ADECUADA PARA LOS NIÑOS SOBRESALIENTES

El tipo de educación que se imparte en cualquier sociedad tiende a reflejar su Constitución Política; una sociedad democrática como la mexicana, busca el bienestar de sus ciudadanos, y por eso, la educación debe estar organizada con el fin de lograrlo.

En la obra Educación para todos de Fernando Solana (SEP, 1977, citado en Silva 1989:15), recalca, como distintivo de la educación en México el basarla en principios:

"... que dan razón de ser a la existencia, ya que la educación es, y debe ser, democrática y social, nacionalista y solidaria, respetuosa de la libertad y celosa de la justicia, contraria al dogmatismo y a la intolerancia, fuente de concordia y de progreso en la que confluyen todas las inquietudes y aspiraciones de los individuos que forman nuestra nación" (Silva, 1989:15).

El propósito es lograr una sociedad integrada, democrática, justa y rica; estos lineamientos expresan una aspiración de antiguo anhelo en el proyecto nacional.

Tomar como punto de partida que "todos los seres humanos son iguales" tiene un significado importante para la educación en una sociedad democrática, ya que en este contexto se interpreta la frase como igualdad de oportunidades educativas para todos los niños, esto es, el derecho que tiene cada uno para aprender de acuerdo con su capacidad, ya sea ésta muy escasa o muy grande; en pocas palabras, recibir una educación apropiada.

En México, desde hace tiempo, se han tomado medidas para dar oportunidad a la mayoría de los niños a adquirir una educación formal, aun cuando presenten retraso mental, sean ciegos, sordos, torpes, lisiados y quienes manifiesten alguna otra limitación en sus capacidades para aprender; sin embargo, oficialmente se ha hecho muy poco en beneficio de la educación de los niños sobresalientes y con talentos especiales.

Desde el punto de vista individual, no propiciar el desarrollo de talentos constituye una injusticia, ya que se niega al sobresaliente la oportunidad de recibir el apoyo educativo adecuado para alcanzar la plenitud de sus potencialidades.

II. MARCO DE REFERENCIA DEL NIÑO SOBRESALIENTE

A- EL NIÑO SOBRESALIENTE

Cada cultura define a los sobresalientes según sus propios valores y estilos de vida: históricamente, diversos autores han influido de manera significativa en el estudio de la educación y terminología de los sobresalientes, entre los que destacan están:

Anastasi, quien da como definición la del individuo que excede señaladamente al promedio de ejecución en cualquier campo (Cfr. Sánchez, 1986:1879).

El término sobresaliente se aplica, de forma general, al individuo cuya capacidad intelectual o académica es claramente superior a la de la mayoría de sus discípulos o sujetos de su misma edad.

Por otra parte, Binet ha considerado niños sobresalientes a los que obtienen una puntuación perteneciente a los que percentiles superiores de un test de inteligencia dentro de su grupo de edad (Cfr. Whittaker, 1977:434).

Una acepción más reciente, el profesor Mariano Yela afirma que los niños sobresalientes son diferentes, poseen una buena dotación en sus capacidades intelectuales, frecuentemente sueñan despiertos, se muestran arrogantes ante los adultos que consideran inferiores a ellos, son altamente creativos, poseen una iniciativa sorprendente y un pensamiento rápido (Cfr. Coperías, 1987:21).

Renzulli (1977), orienta la definición hacia la combinación de una superioridad cognoscitiva, de la creatividad y de la motivación junto con la magnitud suficiente para colocar al niño aparte de la gran mayoría de sus coetáneos, además de permitirle contribuir con algo especialmente, valioso para la sociedad (Cfr. Silva, 1989:23-24)

Terman sostenía que los sobresalientes son aquellos individuos que puntuaran

arriba de cierto rango y obtuviesen un CI de 130 o 140, o cualquiera que fuese el acuerdo para el corte (Cfr. Silva, 1989:27).

La oficina de Educación de Estados Unidos definió a los sobresalientes, vía Marland (1972), comisionado de Educación, de la siguiente manera:

"Los niños sobresalientes son aquellos que, profesionales calificados, han identificado debido a sus habilidades sobresalientes y que son capaces de una actuación superior; ésta se manifiesta a través de un rendimiento demostrado y/o una habilidad en potencia en cualesquiera de las siguientes áreas, ya sea una sola o en combinación:

- a) Habilidad intelectual general.
- b) Aptitudes académicas específicas.
- c) Pensamiento creativo o productivo.
- d) Capacidad de liderazgo.
- e) Artes visuales y de ejecución.
- f) Destrezas psicomotoras" (Silva, 1986:32).

Según P. Witty, cuya definición continua plenamente vigente, apunta que el sobresaliente es aquel individuo que domina una actividad humana de gran valor, real o posible, de un modo notable y constante.

Se puede concluir que un individuo sobresaliente es aquel que no solo posee unas determinadas características medibles por los test de inteligencia -CI- sino que, además posee un extraordinario caudal creativo que lo califica profesionalmente y lo capacita para el logro de los más altos resultados (Cfr. Sánchez, 1986:1880).

Como se ha visto se han elaborado una gran cantidad de definiciones al respecto, las cuales varían en el grado de los sobredones y talentos que abarcan; de allí que al adoptar algunas de ellas, se requiera examinar su idoneidad para las necesidades específicas de la población que se piensa atender, uno de los principales obstáculos

para estructurar una definición que fuese aceptada sin reservas es la dificultad para balancear los criterios objetivos (resultados de pruebas) con los criterios subjetivos (observación).

Aunque ningún enunciado único puede integrar efectivamente las diversas ramificaciones de los estudios de investigación sobre niños con capacidad sobresaliente ha funcionado, hasta ahora, la concepción de capacidad sobresaliente como una interacción entre tres grupos básicos de características humanas: habilidad general arriba del promedio, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad; según Renzulli citado por DGEE (1991a) "los niños sobresalientes y con talentos especiales son los que poseen o son capaces de desarrollar esta combinación de características y de aplicarlas a cualquier área valiosa del desempeño humano" (DGEE, 1991a:4-5); los niños que presentan, o que son capaces de desarrollar una interacción entre las tres áreas, requieren una gran diversidad de oportunidades y servicios educativos que normalmente no son proporcionados por los programas regulares de enseñanza.

"Una aclaración importante respecto a esta definición es que la capacidad sobresaliente no permanece constante ni es característica inherente al sujeto, sino que depende, en buena medida, de las condiciones en las que el dicho sujeto se desarrolle" (DGEE, 1991:5).

B- CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS SOBRESALIENTES

Como se ha visto con anterioridad, los niños sobresalientes son aquellos que exhiben una superioridad en uno o más campos de la actividad humana en comparación con sus pares, de modo tal, que dichas capacidades se presentan como dotes naturales.

En el libro "El niño sobredotado" de Silva (1989) se manifiesta que las investigaciones de Terman (1926), han encontrado que los sobresalientes, como grupo, tienden a ser superiores en todos los sentidos -en inteligencia, físicamente, atracción social, estabilidad emocional y moralidad.

Dentro del grupo de sobresalientes hay una gran diversidad de características, mismas que para efectos de su estudio se dividirán en físicas, educativas, sociales y emocionales.

- Características físicas. Numerosos estudios, empezando por los de Terman, han demostrado que los sobresalientes, son más altos, tienen mayor peso, son más fuertes, manifiestan mayor energía y son más sanos que sus coetáneos promedio, anduvieron y hablaron a temprana edad.

En cuanto al sexo todavía no se ha respondido satisfactoriamente si este factor es determinante en la frecuencia de sobredones y talentos especiales entre varones y mujeres.

- Características educativas. En términos generales, los sobresalientes tienden a aventajar en mucho a sus compañeros promedio en el rendimiento escolar; aprenden a leer con facilidad, muchos de ellos ya llegan a la escuela sabiendo leer, ya sea porque sus padres les enseñaron o porque aprendieron por sí mismos, también son más capaces de manejar y resolver problemas matemáticos; según Terman, tanto en el terreno educativo como laboral son considerados como triunfadores.

- Características sociales y emocionales. Como grupo los niños sobresalientes tienden a ser felices y son bien estimados por sus compañeros, tienden a ser líderes sociales; son estables emocionalmente (la incidencia de enfermedades mentales y de suicidio están por debajo de la media); autosuficientes y menos propensos a desórdenes neuróticos y psicóticos que los niños promedio, además poseen una gran gama y variedad de intereses: visitar museos, estudiar historia, computación, armar

aparatos electrónicos, etc. (Cfr. Silva, 1989:45-46)

C- LA INTELIGENCIA COMO MEDIO PARA LA DETECCION DE NIÑOS SOBRESALIENTES

Múltiples han sido, a lo largo del tiempo, las opiniones que se han vertido en torno a este tema, la inquietud natural del hombre ha sido motivo para que este concepto se encuentre hoy en día enriquecido por elementos que ha recogido en el curso de la historia.

Pero, ¿qué es inteligencia?, algunos psicólogos definen la inteligencia de la siguiente manera:

Freeman indica que las definiciones corrientes de la inteligencia se dividen en tres categorías:

- Las que dan mayor importancia al ajuste o adaptación del individuo a su medio ambiente total, o a aspectos especiales de éste.
- Las que subrayan la capacidad individual para aprender o beneficiarse por medio de la experiencia.
- Las que subrayan la capacidad para llevar a cabo el pensamiento abstracto (Cfr. Whittaker, 1977:440).

La inteligencia, como Binet la concebía, es una capacidad global: una capacidad mental general de carácter complejo; creía que la inteligencia no difiere cualitativamente entre los individuos, sino que se revela solamente por diferencias cuantitativas.

Wechsler citado por Whittaker (1977), define la inteligencia como la suma o la capacidad global del individuo para actuar de un modo provisto de finalidad para pensar racionalmente y para tratar de enfrentarse de un modo eficaz con su medio

ambiente (Cfr. Whittaker, 1977:440).

Jensen, citado por Whittaker (1977) considera la inteligencia como un atributo. Otros psicólogos creen también que la inteligencia no es simplemente una capacidad unitaria o global; algunos como Spearman, afirman que participan por lo menos dos factores: un factor general (g) y factores específicos (s) hallados solamente en ciertos tipos de actividades mentales; y otros como Guilford, Thorndike y Thurstone, sostienen que la inteligencia es, realmente, un conjunto de cierto número de capacidades independientes (Cfr. Whittaker, 1977:440).

Piaget define la inteligencia como una extensión de la adaptación biológica, consistente en los procesos de asimilación (procesos que responden a impulsos interiores) y de acomodación (procesos que responden a intrusiones del medio ambiente) (Cfr. Whittaker, 1977:440).

En época más reciente, se consideró a menudo la inteligencia como la cualidad que distingue la adaptabilidad del hombre, con su capacidad para aprender y razonar, de los procesos instintivos y reflejos de los animales (Cfr. Harré y Lamb, 1990:186).

Considero que cada uno de los conceptos expresados con anterioridad, han sido producto de las necesidades específicas de cada época; por ejemplo, el profesor Mariano Yela citado por Coperías (1987), la define como la capacidad que uno tiene para innovar, resolver problemas en general, para ir más allá de la pura repetición de lo aprendido (Cfr. Coperías, 1987:22).

D- MEDICION DE LA INTELIGENCIA POR TESTS PSICOLOGICOS

La psicometría es la rama de la psicología matemática, que tiene por objeto la medida de las variables psicológicas en sus aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales.

Una de las aportaciones más importantes de la psicometría ha sido el desarrollo de métodos e instrumentos de medida.

El tipo de instrumentos y métodos de medida se han concretado en dos áreas: por un lado, los centrados fundamentalmente en la relación entre los estímulos físicos y la sensación psicológica y, por otro, los centrados en los atributos puramente psicológicos y considerando de manera fundamental las diferencias individuales.

Desde que en 1890, Cattell, propuso el nombre de "tests mentales" para denominar los estímulos normalizados, ha sido el instrumento más utilizado en la investigación dentro de las ciencias sociales.

Tres han sido las grandes tendencias en la evaluación psicológica:

- El paralelismo psicofísico relacionaba la experiencia subjetiva con criterios de medida objetivos; sus principales precursores fueron Gilbert (1894), Wisler (1905) y Goodenough (1926).

- La asociación libre entre palabras utilizada para evaluar la memoria, así como en el diagnóstico de la personalidad y de su patología, es estudiada por Kraeppelin, Ebbinghaus, (1885) y Woodworth (1917).

- Una tercera tendencia aparece con la utilización del rendimiento escolar como criterio de validez de los tests de inteligencia, criterio empírico mantenido, a pesar de las críticas continuas, hasta la actualidad como el más adecuado y de más fácil aplicación (Cfr. Sánchez, 1986:1927).

En psicología un test es una medida de conducta en una situación estándar; el test es concebido por unos autores (Anastasi) como un instrumento utilizado en la tipificación de los comportamientos evaluados, mientras que otros autores lo consideran una técnica (Crombach) de evaluación y contrastación de hipótesis.

"Los tests de inteligencia miden la capacidad de identificar relaciones, efectuar generalizaciones y organizar y enlazar entre sí las ideas de forma simbólica"

(Thorndyke y Hagen, citado por Clifford, 1986:635).

Los tests son medidas indirectas: no evalúan procesos, sino productos, y sus resultados están sujetos a la influencia cultural.

En cualquier test hay una serie de partes diferenciadas con funciones específicas:

- El manual que explica y demuestra el alcance del test.
- El cuadernillo de aplicación.
- La hoja de respuestas.
- Las plantillas de corrección.

En cualquier prueba (test) que estudie el desarrollo y/o cualquiera de sus procesos de manera estandarizada es susceptible, de ser calificada como escala, máxime si establece una diferenciación por edades cronológicas y/o psicológicas.

Por su aplicación y la búsqueda de habilidades específicas, los tests pueden ser de los siguientes tipos:

Tests estandarizados. El modo de administrarlos y de interpretar las puntuaciones debe ser el mismo (estándar) en todos los grupos o colectivos humanos, el análisis cuidadoso de los resultados obtenidos por cada alumno o clase revela las potencialidades de los estudiantes, la confección de este tipo de tests suelen realizarla especialistas en medición.

Tests no estandarizados. Suelen elaborarlos los profesores y sirven como fuente de datos para la toma de decisiones a nivel de clase, escuela o sistema de enseñanza.

Tests de aptitudes. Están destinados a valorar habilidades cognitivas y de desarrollo genéricas que incluyen las mediciones de capacidad e inteligencia, éstos dan como resultado un coeficiente de inteligencia (CI) o bien una medida de capacidad intelectual general (Cfr. Clifford, 1983:633-638).

Entre algunos procedimientos que se utilizan en la detección e identificación de los niños sobresalientes se encuentran:

Prueba de Stanford-Binet. Es una prueba individual, los temas de la prueba son colocados y agrupados según su edad, cada tema que corresponde a una edad particular es equivalente a un número específico de edad mental, el procedimiento para hacer la prueba es comenzar con el año anterior a la edad cronológica del individuo, su aplicación es verbal.

Escala de Wechsler (WISC). Su objetivo es evaluar la inteligencia general y obtener información clínica sobre la organización de la conducta; su aplicación, individual, se dirige a niños comprendidos entre los cinco y los quince años; está constituida por doce pruebas, seis verbales y seis manipulativas y normalmente basta aplicar cinco de ambos grupos para obtener e interpretar resultados.

Una de las diferencias más señaladas entre la escala de Wechsler y la Stanford-Binet, radica en el hecho de que a diferencia de la segunda, la escala de Wechsler en realidad consiste en dos escalas separadas: verbal y de ejecución.

Escala de inteligencia de Terman-Merril (Revisión, 1960). Su objetivo es la evaluación de la inteligencia general mediante pruebas agrupadas por niveles de edad; su aplicación individual, abarca desde los dos años hasta la edad adulta.

Es una revisión de la primitiva escala de Binet-Simon y una continuación de la línea marcada por Terman.

Es una prueba muy utilizada para la evaluación de la inteligencia en niños normales y deficientes (Cfr. Sánchez, 1986:839).

Un test debe informar sobre la función psíquica evaluada, delimitando los conceptos acerca de la misma, la probabilidad y situación de actuación de esta función, las unidades de medida empleadas (escalas), los índices de interpretación (los coeficientes de validez, confiabilidad y error) y los baremos, preferentemente con

unidades e intervalos confidenciales para permitir la predicción y comparación de forma rápida (Cfr. Sánchez, 1986:1929).

A continuación en el cuadro No. 1, se enumeran los tipos de procesos mentales que miden los tests de inteligencia y se describe una serie de actividades relacionadas con clase:

CUADRO No. 1

PROCESOS MENTALES MEDIDOS POR LOS TEST DE INTELIGENCIA		
PROCESOS	DEFINICION	EJEMPLOS EN CLASE
Discriminación perceptiva	Capacidad para comparar, contrarrestar y ver las diferencias existentes entre dos cosas o acontecimientos.	Nombrar, por la forma, regiones y países; y por el sonido, instrumentos musicales.
Memoria auditiva	Capacidad de oír, recordar y repetir información.	Aprender una canción, un papel de teatro, una cita histórica, etc.
Reproducción del modelo	Capacidad de producir u organizar un conjunto; estimular para que se asemeje a un modelo.	Descifrar un esbozo, copiar un ejercicio.
Detección de errores	Capacidad para hallar un error en un diseño o estímulo.	Corregir faltas de ortografía, comprobar exámenes, descubrir puntos débiles en juegos deportivos.
Completamiento del modelo	Capacidad de analizar y ampliar un modelo.	Completar un bosquejo parcialmente dibujado, completar un ejercicio en el que se ha dado la idea principal.
Razonamiento matemático	Capacidad de analizar números en la resolución de problemas.	Hacer tareas de matemáticas, resolver problemas de física, calcular razones matemáticas para alargar o reducir fórmulas.
Razonamiento verbal	Capacidad de utilizar el lenguaje en la resolución de problemas.	Resolver acertijos, responder oralmente a preguntas, completar hojas de trabajo y test.

Fuente: Clifford, 1983:454

E- VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS TESTS PSICOLOGICOS

Pocos de los instrumentos creados por el hombre son perfectos; los instrumentos para medir la inteligencia no son la excepción, la mayoría de las razones apuntan hacia la validez y confiabilidad como los aspectos fundamentales para definir su precisión.

La validez. El primer requisito para cualquier test es que debe medir de forma demostrable lo que afirma que mide, si lo hace se denomina un test válido; la falta de una definición universalmente aceptada de la inteligencia podría parecer que es un obstáculo para la valoración de la validez de un test de inteligencia.

Una primera fuente de validación de test de inteligencia es el rendimiento escolar de los niños, reflejada en las notas escolares; la correspondencia entre las puntuaciones de los tests y el rendimiento en las situaciones de la vida real es muy importante en el concepto de validez (Cfr. Lindzey, 1978:516-517).

La confiabilidad. Si un test mide consistentemente el mismo factor en el mismo sujeto y se obtiene una puntuación parecida cuando se repite, se dice que es un test confiable, la confiabilidad de un test se puede medir comparando los resultados obtenidos de dos tests iguales de un mismo individuo, sin contar los cambios debidos a la salud, la fatiga, etc. (Cfr. Lindzey, 1978:518).

Un instrumento de medición no puede ser válido a menos que antes que nada sea confiable, aunque la confiabilidad no garantiza que sea válido (Cfr. Floyd, 1980:390).

F- COCIENTE INTELECTUAL

A raíz del test de inteligencia de Binet y de la inclusión en éste, del concepto

de edad mental, la cual es una escala psicológica; el psicólogo alemán William Stern (1914) realizó el siguiente paso lógico del test al dividir la edad mental entre la edad cronológica y multiplicar el cociente por 100, el número resultante se conoce en todo el mundo civilizado como el CI (Cociente de inteligencia); se encuentra éste mediante la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{Edad Mental}}{\text{Edad Cronológica}} \times 100 = \text{Cociente de Inteligencia}$$

Según la Enciclopedia Práctica de la Pedagogía el CI no es más ni menos que un número, asociado a las respuestas dadas a un conjunto de problemas, que se emplea como índice de la capacidad de un sujeto para percibir, organizar y responder a estímulos (Cfr. Clifford, 1990:452).

Anastasi (1980) realiza una observación importante:

En primer lugar, un CI es una descripción del nivel de la capacidad del individuo en un momento dado en relación con sus normas de edad; en segundo lugar, el CI no es algo fijo e inalterable, y se puede modificar por la influencia del ambiente.

El CI es tanto un reflejo del anterior rendimiento educativo como un pronosticador eficaz de la actuación en numerosas ocupaciones y otras actividades de la vida adulta (Cfr. Anastasi, 1980:219-220).

Whittaker señala que el CI es un tipo de puntuación estándar que nos dice cuán inferior o cuán superior a su propio grupo de edad es la capacidad mental de un individuo (Cfr. Whittaker, 1977:435).

La opinión actual de muchos psicólogos es que el CI refleja la experiencia además del potencial, la educación, además de la aptitud.

Los diferentes aplicadores de test han propuesto diversas clasificaciones de los CI, por lo común en términos de categorías que contienen un número dado de puntos

de CI, a continuación se detalla la distribución de las puntuaciones de los tests de Stanford-Binet.

CUADRO No. 2

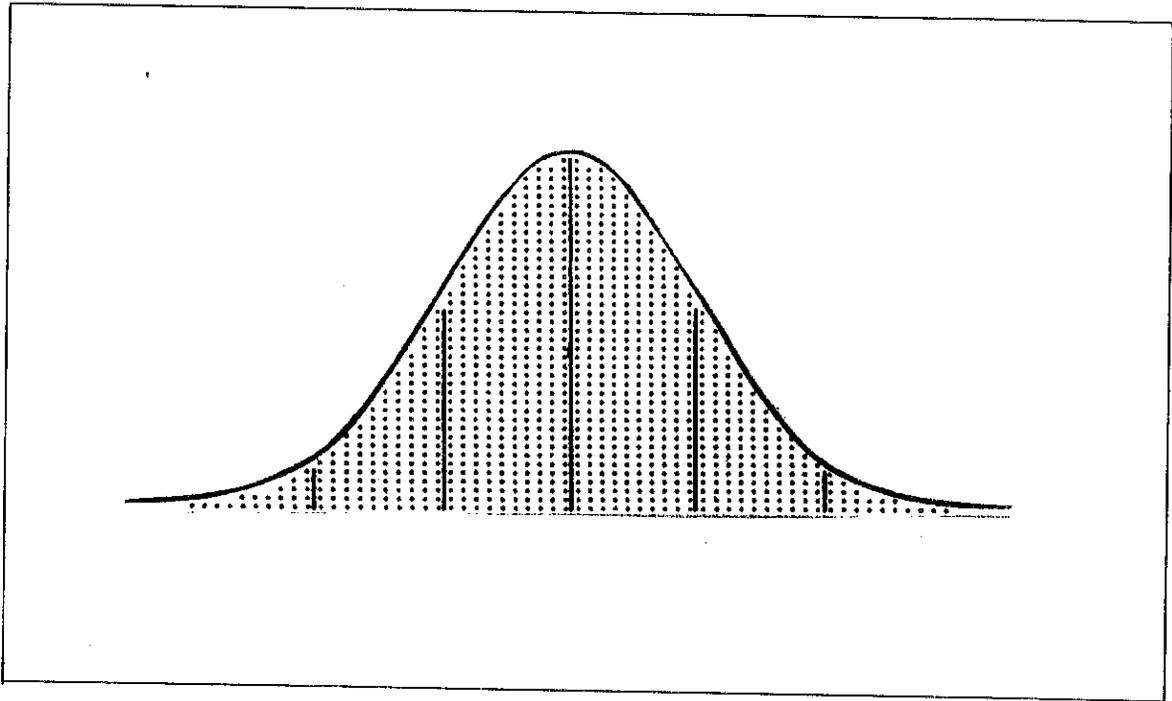
Puntuación del CI	Categoría	% de niños 2-18 años
140 y más	Muy Superior	1
120 - 139	Superior	11
110 - 119	Media alta	18
90 - 109	Media	46
80 - 89	Media baja	15
70 - 79	Límite	6
Menos de 70	Mentalmente incapaz	3

Fuente: Lindzey, 1978:511

Por una variedad de posibles razones, el CI tiene cierto poder predictivo acerca del rendimiento actual y futuro del sujeto en toda una gama de actividades; la medida de la inteligencia, igual que muchas otras tantas cualidades humanas no nos descubre a la mayoría de nosotros genios ni tontos, sino en el medio, el CI es un dato comparativo, basado en la puntuación individual en relación con una norma; como se ha visto en la clasificación existen unos grupos relativamente pequeños: los mentalmente sobresalientes y los retrasados mentales, ambos grupos requieren la atención de la sociedad, porque los dos tienen unas necesidades especiales que requieren un tratamiento especial.

La gama de los CI forma una curva acampanada o normal, misma que se ilustra a continuación:

CUADRO No. 3



Fuente: Floyd, 1980:393

El concepto de normal. "Normal es una etiqueta importante; se debe entender con claridad, no es una clasificación basada en unas normas absolutas; los psicólogos determinaron la conducta normal mediante un conjunto de items a un gran número de niños que sean lo más parecidos posible a los niños que harán más tarde el mismo test, la puntuación media, o más frecuentemente, una gama de puntuaciones obtenidas del grupo de prueba se convierte en el valor normal" (Lindzey, 1978:510).

G- FACTORES INCIDENTES EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

El desarrollo de la inteligencia de un individuo desde el estado fetal hasta la madurez adulta, se ve afectado por muchos factores del medio en el cual ha sido educado.

Todavía no se ha investigado lo suficiente como para poder comprender plenamente el origen de los sobresalientes; tradicionalmente se discute en qué porcentaje determinan y/o influyen factores genéticos y ambientales para que una persona llegue a ser o no sobresaliente.

Los psicólogos han mostrado durante mucho tiempo especial interés en los individuos de alta capacidad, y numerosas investigaciones han sido enfocadas tanto en lo que se refiere a la identificación de esta clase de talento como de los factores directos origen de su desarrollo (Cfr. Whittaker, 1977:451).

Para facilitar el análisis de aquellos factores que inciden en el desarrollo de la inteligencia, se han dividido en tres grandes grupos: los biológicos, los sociales y los culturales.

1. Factores biológicos

Muchos especialistas no aceptan la postura de que la inteligencia es hereditaria y fija, pues esto implicaría que la educación prácticamente no juega un papel determinante, lo que le restaría importancia al mejoramiento de las condiciones ambientales (Spitz citado por Silva, 1989:39).

Hay quienes, por otra parte, afirman lo determinante de la herencia, por ejemplo: Nichols citado por Silva (1989) hizo una interesante investigación en la que concluyó que los factores genéticos son determinantes en las variaciones de las puntuaciones de estas pruebas.

El peso del papel de la herencia en la determinación de la inteligencia, puede conducir a la creencia de que las diferencias observables entre los grupos, son debidas a diferencias genéticas entre los mismos.

Arthur Jensen citado por Lindzey (1978), ha defendido generalmente la idea de que los factores genéticos pueden jugar un papel significativo en la producción de diferencias observables de CI (Cfr. Lindzey 1978:529).

Así, aunque hay factores genéticos que son determinantes en la inteligencia, hay otros factores como los neurológicos y de nutrición; aun antes del nacimiento, el desarrollo del feto se ve obstaculizado si la salud o la nutrición de la madre son inadecuadas y en el parto puede producirse una lesión cerebral de origen externo (Cfr. Silva, 1989:40).

"La dieta de la madre, el consumo de drogas, tabaco, alcohol, o la atención emotiva durante el embarazo pueden dañar de manera irreversible estructuras del cerebro del feto" (Coperías, 1987:23).

2. Factores sociales

El nivel al que realmente se desempeña el individuo depende de muchos factores, aparte de los biológicos, incluyendo sus motivaciones, sus hábitos de trabajo, las exigencias que pesan sobre él, su punto de vista sobre su propia capacidad y el grado en el que su experiencia ha desarrollado sus capacidades.

Investigaciones recientes sobre la infancia han demostrado la importancia de las interacciones madre-hijo en el primer año en lo que se refiere al desarrollo perceptivo, lingüístico y conceptual (Cfr. Harré y Lamb, 1990:187).

El niño que disfruta de estimulación intelectual en la familia, tiende a obtener puntuaciones más altas que el que no goza de tales ventajas, los individuos educados en un ambiente restringido revelan, más tarde, poseer una menor capacidad de

aprendizaje (Cfr. Clifford, 1983:463).

Es probable que los factores que ejercen mayor influencia sean el cariño, la aceptación y la seguridad emocional brindada por los padres, las experiencias variadas y los contactos con otros niños.

La clase socioeconómica de los padres guarda siempre cierta relación con el desarrollo mental de los niños, la posición socioeconómica alta o baja, lleva consigo ciertas implicaciones; los límites o los beneficios del ambiente, derivados de una posición alta o baja son bastante evidentes; estas ventajas y desventajas permean todas las facultades de la vida de un niño en desarrollo: nutrición, disponibilidad de materiales educativos en el hogar, atenciones médicas, experiencias variadas y hechos estimulantes (Cfr. Lindzey, 1978:528).

3. Factores culturales

Una gran cantidad de factores ambientales influyen en la inteligencia: el nivel de ingresos, la clase social, la cultura y la educación.

Se han encontrado sobresalientes y talentosos en todos los estratos sociales, inclusive en hogares pobres, cuyos padres tienen poca educación y una inteligencia abajo del promedio.

Marland reportó en 1972 que es erróneo suponer que los sobresalientes provengan de ambientes privilegiados, la idea de que no haya correlación parece estar fundamentada principalmente en el hacer énfasis en que también hay niños sobresalientes en ambientes en desventaja, sólo que no han sido detectados (Cfr. Silva, 1989:43).

En los factores culturales, se habla de que en los hogares promedio donde provienen niños sobresalientes hay un buen nivel socio-económico y cultural, los adultos estimulan a sus hijos intelectualmente, los hacen rendir más, les proporcionan

más material de lectura, mejores escuelas, viajes, tienen menos hijos y les brindan mejor atención (Cfr. Silva, 1989:43).

Algunos otros factores que influyen en el CI son: el estado de motivación y las condiciones físicas de una persona mientras se realiza la prueba, la medida en que se entiendan las instrucciones y la calidad general del propio test (Cfr. Clifford, 1983:460).

Existen variados factores, como ya se ha visto que repercuten en el CI, unos son factibles de mejorar por los especialistas, otros son más difíciles de cambiar, pero ambos ayudan a explicar las diferencias individuales en el CI observado en un grupo de estudiantes.

H- CREATIVIDAD

Son numerosas las definiciones que se han propuesto para la creatividad, pero es probable que la siguiente sea más representativa:

"Es la capacidad del hombre para producir nuevas ideas, intelecciones, inventos u obras de arte, cuyo valor social, espiritual, estético, científico o tecnológico sea reconocido" (Harré y Lamb, 1990:79).

Esta definición coloca el acento en la originalidad y la novedad en la producción de nuevas combinaciones de pautas o esquemas ya conocidos, como ocurre en la poesía o la música, o en la reorganización de conceptos y teorías en las ciencias.

Tradicionalmente, la creatividad ha sido considerada como un fenómeno raro y misterioso que se producía de manera especial, en unos pocos hombres de genio excepcionales; sin embargo, la tendencia actual, es concebir a la creatividad como algo repartido por toda la población, aunque en diverso grado (Cfr. Harré y Lamb, 1990:79).

En los últimos años se han realizado diversos estudios sobre este tópico; en general, puede afirmarse que la creatividad consiste en encontrar nuevas relaciones entre los elementos de la información ya conocidos, o el planteamiento de nuevos problemas; aunque no existe un acuerdo pleno entre los diferentes autores que estudian la creatividad, parece que la mayoría no duda en afirmar que sus características principales son:

- La fluidez o cantidad de ideas producidas ante una tarea o un problema.
- La originalidad de algunas de estas ideas.
- La flexibilidad, entendida como la capacidad de producir alternativas que se ubiquen en planos y categorías diferentes de resolución de problemas.
- La elaboración, que consiste en el refinamiento y perfeccionamiento de las alternativas producidas (Cfr. Torrance, citado por DGEE, 1991a:6).

III. ALGUNOS MODELOS DE TRATAMIENTO PARA NIÑOS SOBRESALIENTES

En vista de que no hay una forma definitiva para enseñar a los niños sobresalientes, generalmente se toma como base una serie de procedimientos que se combinan e integran al programa que se adapte a cada situación.

Antes de cualquier situación, hay que tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Las ideas del profesor, de la escuela y de la comunidad en relación con el propósito de ofrecer educación especial a los sobresalientes.

- Los supuestos básicos de los procedimientos teóricos y prácticos y la forma como se relacionan con la mentalidad de cada uno de los participantes.

- Las características del niño

- El interés que muestran los padres.

- El estilo de enseñanza, las cualidades y las preferencias del profesor.

- Las instalaciones de la escuela.

(Cfr. Silva, 1989:123).

Los modelos o formas de enseñanza que existen hasta el momento, para atender a los sobresalientes, no cumplen con todos los requisitos básicos; es preciso recordar que el mejor programa es el que responde a las necesidades específicas de los alumnos y a los objetivos educativos que se persiguen.

El primer principio en la elaboración del programa para sobresalientes, es que las experiencias educativas ofrecidas sean cualitativamente diferentes que las del programa de la escuela común; hablar de diferencias cualitativas significa que se contemple aquello que distingue a estos niños: sus necesidades, estilos de aprendizaje y conocimientos, motivación, etc.

La Oficina de Educación de Sobresalientes y Talentosos de Estados Unidos ofrece la siguiente definición:

"La educación o servicios diferenciados son los procesos de instrucción que se integran al programa escolar y que se adaptan a los distintos niveles de aprendizaje individual de los sobresalientes y talentosos" (Silva, 1989:124).

Las tres formas más comunes de ofrecer educación especial a los sobresalientes, son:

- El enriquecimiento. Cuando se le asigna al sobresaliente que asiste a la escuela común, actividades especiales que son diferentes a las que se usan con sus compañeros de clase.

- La agrupación por habilidades. Se refiere a la ubicación de los sobresalientes en "cursos" diferentes según sus habilidades, con el fin de formar grupos más homogéneos y evitar así la necesidad de estructurar una instrucción diferenciada que satisfaga las necesidades individuales de cada uno de estos niños; de esta manera, el sobresaliente podrá pasar todo el día o sólo parte de su tiempo escolar en estos cursos especiales.

- La aceleración. Es admitir al sobresaliente antes de lo que normalmente se acepta a un cierto grado o permitirle que se mueva más rápido que lo usual a través de los distintos grados (Cfr. Silva, 1989:127-128).

Resulta obvio que aún no se puede hablar de un solo plan que sea apropiado para la educación de todos los niños sobresalientes; será necesario, entonces, evaluar al sobresalientes en términos de sus habilidades, intereses, hábitos, ambiente del hogar y valores comunitarios, con el fin de elaborar su programa educativo adecuado tomando como base dicha evaluación.

Para el caso de México, la SEP a través de la Dirección General de Educación Especial ha implementado el Programa de Atención a Niños con Capacidades y

Aptitudes Sobresalientes, mismo que se encuentra desarrollado en el anexo de este trabajo.

Actualmente se cuenta con varios modelos de enseñanza-aprendizaje que podrían utilizarse, ya sea por separado o en combinación, como marco teórico en la elaboración curricular de programas para sobresalientes; cada modelo tiene sus ventajas y desventajas, así como diferencias de grado para especificar las estrategias que sugieren, a continuación se hace una breve descripción de los modelos que ejercen mayor influencia para diseñar el marco curricular de apoyo a sobresalientes (Cfr. Silva, 1989:157).

A- TAXONOMIAS DE LOS OBJETIVOS COGNOSCITIVOS Y AFECTIVOS DE EDUCACION

La mayoría de los programas para sobresalientes, si no están basados totalmente en este modelo, por lo menos lo utilizan de alguna manera; el propósito de las taxonomías es proporcionar una serie de criterios para clasificar los objetivos educativos de acuerdo al nivel de complejidad de pensamiento que se requiera, son genéricos porque se pueden aplicar en cualquier área de las materias educativas y en cualquier nivel de instrucción; a pesar de que los enfoques y niveles son diferentes, los supuestos básicos, el proceso de desarrollo y el uso son semejantes.

La Taxonomía contempla seis niveles:

Conocimiento de elementos específicos, de las formas y medios de trabajar con elementos específicos, de los universales y las formulaciones abstractas de un campo.

Comprensión: traducción, interpretación, extrapolación.

Aplicación: de estrategias.

Análisis de elementos, de relaciones, de los principios de organización.

Síntesis: producción de la comunicación original, producción de un plan o conjunto propuesto de operaciones, derivación de un conjunto de relaciones abstractas.

Evaluación: juicios en términos de evidencia interna, juicio en términos de criterios externos.

La Taxonomía afectiva comprende cinco niveles:

Recepción o atención: conciencia, disposición para recibir atención controlada o seleccionada.

Respuesta: conocimiento en la respuesta; disposición para responder; satisfacción en la respuesta.

Valoración: aceptación de un valor; preferencia por un valor; compromiso.

Organización: conceptualización de un valor; organización de un sistema de valores.

Caracterización por un valor o complejo de valores. Inclination generalizada, caracterizada.

Aunque estas taxonomías se ven como parte de dos dominios diferentes, el comportamiento humano, en especial a niveles superiores, no se pueden separar en dos componentes diferentes; la efectividad con los alumnos sobresalientes, se debe simplemente a que se identifican con ellas, pues les aumenta su percepción como seres capaces.

Ventajas: la ventaja más obvia del uso de las taxonomías, en especial la cognoscitiva, es que ya es muy conocida y aceptada en los círculos educativos; otra ventaja es su relativa simplicidad y aplicabilidad.

Desventajas: la principal desventaja es que hace falta investigar la efectividad de las taxonomías con niños, en especial con los sobresalientes; además es muy limitada su visión como para poder ofrecer una estructura que sea útil para modificar el currículo de los sobresalientes.

Si bien, no es defendible que las taxonomías sean el único medio para elaborar el currículo de sobresalientes, sí es recomendable usarlas como base de algunos aspectos del programa, en especial para recalcar lo relativo a los procesos del pensamiento superior e inferior, así como los sentimientos (Cfr. Silva, 1989:159-163).

B- LA ESTRUCTURA BASICA DE LA DISCIPLINA SEGUN JEROME BRUNER

De todos los modelos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en los programas para sobresalientes, el de Bruner (1969) es quizá el que tiene mayor orientación filosófica; de hecho, más que un marco teórico es un procedimiento para elaborarlo; las sugerencias de Bruner han influido en otros muchos modelos, al igual que su visión para hacer modificaciones a la currícula de los sobresalientes.

La mayoría de las ideas de este autor toman como base el supuesto: "En cualquier lado la actividad intelectual es la misma, ya sea al término del conocimiento o en un salón de clase de tercer grado" (Silva, 1989:163); la diferencia está en el grado y no en el tipo.

Para este autor es clave fijar como meta la enseñanza de las estructuras básicas de las disciplinas académicas de manera que el niño las pueda comprender.

Ventajas. El modelo de Bruner cuenta con un buen número de ventajas para usarse con estudiantes sobresalientes; primero, es un procedimiento completo que ofrece un marco teórico para la mayoría de las modificaciones curriculares que se han sugerido para este tipo de alumnos; la mayoría de las adaptaciones las hace directamente, como por ejemplo, los cambios en el contenido: abstracción, complejidad, economía, organización, metodología, cambios en el proceso: variación en los métodos, niveles superiores del pensamiento, descubrimiento; otra ventaja importante es que se cuenta

con evaluaciones que demuestran la efectividad del modelo con niños sobresalientes; también tiene la ventaja de contar con una gran variedad de materiales y currícula completas con base en las ideas de Bruner.

Hay que trabajar con base en las características especiales de estos alumnos y prepararlos para los papeles que probablemente desempeñarán el día de mañana en la sociedad, que es otra de las metas de este modelo.

Desventajas. La principal desventaja del modelo de Bruner es que el papel del profesor es muy difícil, en principio, debe contar con una amplia cultura, tener información actualizada y manejar plenamente las técnicas de investigación para poder orientar a sus alumnos.

Aunque el modelo de Bruner no se diseñó específicamente para utilizarse con sobresalientes, sí es una propuesta para elaborar currícula, por eso hay en existencia muchas adaptaciones que son útiles para atender a estos niños en relación con el proceso, producto y ambiente de aprendizaje; sin embargo, hay que complementarlo con otros modelos (Cfr. Silva, 1989:163-168).

C- LA ESTRUCTURA DEL INTELECTO (EI) SEGUN J. P. GUILFORD

La teoría de Guilford (1959, 1967) sobre la estructura de la inteligencia es, sin lugar a duda, una de las que más influencia ha tenido en el campo educativo de los sobresalientes; ha participado en todas las áreas de programación: definición, filosofía, detección e identificación, elaboración curricular y estrategias de enseñanza; de hecho, este modelo se ha tomado como base única en muchos programas para atender a estos niños; quizá la influencia más importante que ha tenido esta teoría ha sido en la expansión del concepto o definición de los sobresalientes; antes de Guilford, la inteligencia era sinónimo de CI, pero una vez que sus ideas penetraron en

el campo educativo, se le dio un carácter multidimensional o multifacético y se empezaron a elaborar programas con base en sus ideas.

El modelo de El de Guilford describe a la inteligencia humana con tres dimensiones o caras: La **operación** está formada sobre un tipo particular de **contenido** que se somete a un cierto tipo de **producto**.

Hay cuatro tipos de información o contenido del pensamiento: figurativo, semántico, simbólico y de comportamiento.

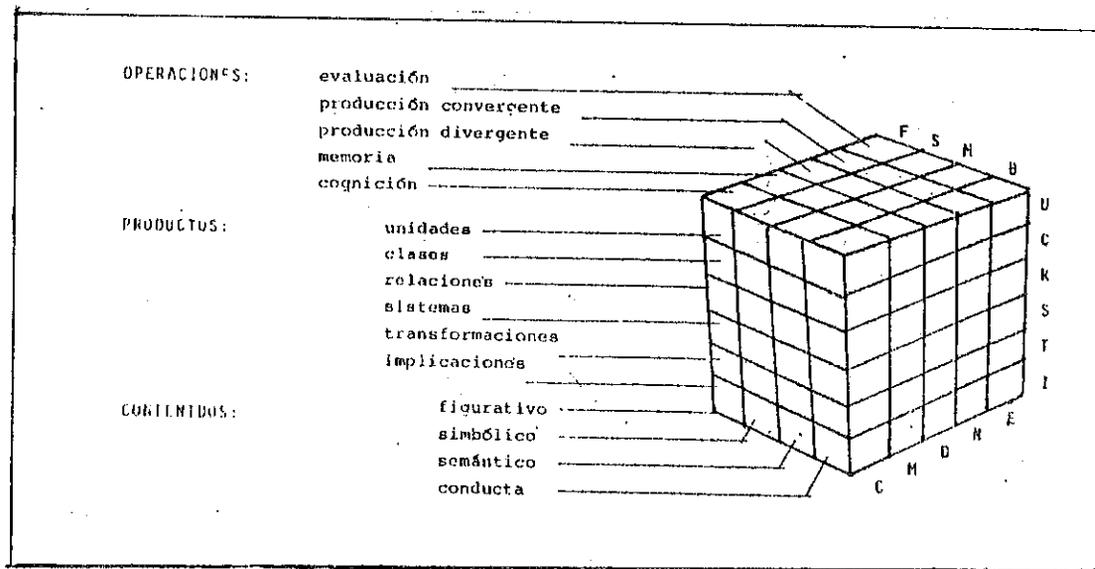
Hay cinco tipos de procesos en las operaciones del pensamiento: cognición, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación.

Cuando el intelecto actúa sobre un tipo específico de contenido, el resultado es uno de los seis tipos de productos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

La intersección de cada una de estas tres dimensiones trae como consecuencia una habilidad especial o un componente de la inteligencia como se demuestra en el siguiente cuadro:

CUADRO No. 4

LA ESTRUCTURA DEL INTELLECTO



Fuente: Silva, 1989:170.

Definiciones de los principales componentes del modelo de Guilford

Operaciones. Son los principales tipos de actividades o procesos intelectuales;

las cosas que el organismo hace con los materiales de información que no están estructurados o elaborados, la información ha sido definida como "aquello que el organismo discrimina".

Cognición (C). Es el descubrimiento inmediato, la conciencia, el redescubrimiento o el reconocimiento de la información en varias formas, comprensión o entendimiento.

Memoria (M). Es la retención o almacenamiento, con cierto grado de disponibilidad, de la información en la misma forma como fue almacenada y, que responde a las mismas señales en conexión con lo cual ha sido aprendido.

Producción Divergente (D). Es la generación de la información con base en la que fue dada, y cuyo énfasis está en el logro de mejores resultados, los cuales han sido aceptados en forma unánime o convencional; es probable que la información dada, sea la que determine por completo la respuesta.

Evaluación (E). Es el tomar decisiones o hacer juicios en relación con criterios o que satisfagan la información (rectificación, adaptabilidad, suficiencia, conveniencia, etc.)

Contenidos. Se refieren a las amplias clases o tipos de información que son discriminados por el organismo.

Figurativo (F). Es la información en forma concreta, como la percibida o posiblemente recordada en forma de imágenes.

Simbólico (S). Es la información en forma de signos denotativos, los cuales carecen de valor en sí mismos, (letras, números, notas musicales, códigos).

Semántico (M). Es la información en forma de significados en los cuales las palabras comúnmente llegan a ser anexadas, de allí que sea la más notable en la comunicación verbal pero no idéntica con palabras.

Conducta (B). Es la información, esencialmente no verbal, las actitudes,

necesidades, deseos, estados de ánimo, intenciones, percepciones, pensamientos, etc., de otras personas y de nosotros están involucrados.

Productos. Es la organización que toma la información cuando el organismo la procesa.

Unidades (U). Son los ítems de información relativamente segregados o circunscritos que tienen un carácter de "cosa".

Clases (C). Son las concepciones que subrayan una serie de ítems de información que es agrupada en virtud de sus propiedades comunes.

Relaciones (R). Son las conexiones entre los ítems de información basadas en variables o puntos de contacto que se les aplican.

Sistemas (S). Son los agregados organizados o estructurados de los ítems de información; son aquellas partes complejas interrelacionadas o interactuadas.

Transformaciones (T). Son los cambios de diferentes tipos de información existentes o de sus funciones (redefinición, desplazamiento o modificación).

Implicaciones (I). Son las extrapolaciones de la información en forma de expectativas, predicciones, antecedentes conocidos o que se sospechan, concomitantes o consecuencias.

Ventajas. Una de las ventajas más importantes del modelo es su utilidad para diagnosticar y elaborar programas apropiados para estudiantes sobresalientes que tienen problemas de aprendizaje; una segunda ventaja es la facilidad de la individualización cuando se usen las pruebas, el análisis de computación y los cuadernos de trabajo; el modelo de Guilford es útil para ayudar a los maestros, padres, niños, psicólogos y otros a comprender la naturaleza multidimensional de los sobredones y talentos.

Desventajas. A pesar de que se señaló como una ventaja, el que se tenga a disposición pruebas y materiales para corregir y desarrollar habilidades, también puede

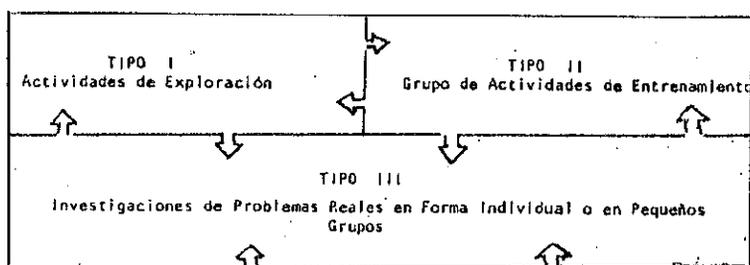
ser una desventaja, ya que se llegan a utilizar como recetas de cocina adaptándose a los objetivos específicos y a los cuadernos de trabajo, sin tomar en cuenta las necesidades específicas de los niños que se atienden; otra desventaja, es la falta de investigaciones sobre la validez y confiabilidad de algunos de los procedimientos que defiende el modelo (Cfr. Silva, 1989:168-174).

D- LA TRIADA DE ENRIQUECIMIENTO, SEGUN JOSEPH S. RENZULLI

Aunque se han estado utilizando varios modelos de enseñanza-aprendizaje en la elaboración de programas para sobresalientes, el único que se ha estructurado específicamente para la educación de estos niños es la Triada de Enriquecimiento de Renzulli citado por Silva (1989) el cual ha tenido una gran aceptación; este modelo brinda una serie de actividades de enriquecimiento que sirven de guía para elaborar programas cualitativamente diferentes para éstos, ya que los invita a tomar conciencia del proceso de aprendizaje y a la elaboración de productos a través de tres tipos de actividades de aprendizaje interrelacionadas, como se muestra en el esquema siguiente:

CUADRO No. 5

EL MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO



Fuente: Silva, 1989:188

Tipo I: Actividades de exploración general.

Tipo II: Actividades de entrenamiento grupal.

Tipo III: Investigación de problemas reales en forma individual o en pequeños grupos.

Las dos primeras se consideran apropiadas para todos los alumnos; sin embargo, también son muy importantes para acabar de enriquecer a los estudiantes sobresalientes y talentosos, por dos razones: primero, ofrecen estrategias que amplían los intereses de estos niños y les desarrollan procesos del pensamiento y sentimientos, dos elementos que se necesitan en cualquier programa de enriquecimiento; segundo, representan una entrada lógica y con sistemas de apoyo para las actividades del tipo III, las cuales son las apropiadas para los niños sobresalientes.

Las actividades de enriquecimiento del Tipo III son el centro principal de este

modelo, pues se consideran los elementos más importantes para la educación de los sobresalientes; Renzulli recomienda, que estos niños dediquen la mitad de su tiempo escolar a estas experiencias, pues gracias a ellas llegarán a ser investigadores de problemas o temas reales, a través de modelos científicos específicos del campo que les interesa, sin importar qué tan sencillos o complejos sean.

De cualquier manera, estos alumnos deberán dedicarle el tiempo que necesiten a las actividades del primer y segundo tipos, ya que éstas le permitirán desarrollar destrezas y habilidades de independencia, que les serán necesarias para llevar a cabo actividades del tercer tipo y que se dirigen a estudios de temas reales.

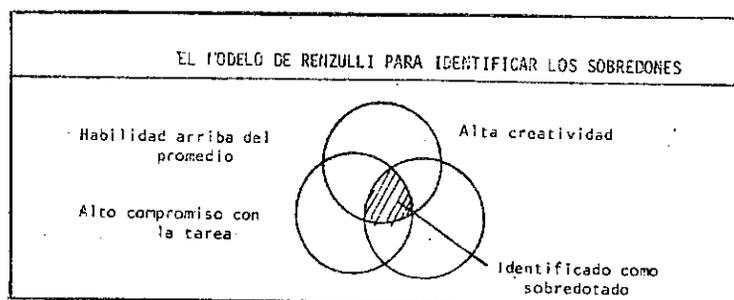
De acuerdo con Renzulli, para que los estudiantes puedan beneficiarse con su modelo, necesitan tener básicamente las siguientes características:

- Tener una inteligencia arriba del promedio.
- Tener una creatividad arriba del promedio.
- Comprometerse con la tarea (dedicación-perseverancia).

Pues se ha encontrado que hay una interacción definida entre las tres, lo cual da por resultado que la persona manifieste un desempeño superior, dicha interacción al ser esquematizada queda de la siguiente manera:

CUADRO No. 6

EL MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO



Fuente: Silva, 1989:188

Ventajas. La ventaja más importante que tiene este modelo, es que se diseñó específicamente para usarse en programas para sobresalientes y, como tal, se ha basado en investigaciones acerca de sus características especiales; este modelo, se encamina específicamente hacia el tema y la necesidad de ser cualitativamente diferente, para lo cual Renzulli ofrece guías específicas que permiten hacer algunas modificaciones en todos los aspectos del currículo: contenido, proceso, producto y ambiente de aprendizaje.

Otra ventaja es que la Triada ofrece un programa bastante completo para el marco teórico, además de guías para la filosofía del programa, definición de los sobredones, identificación de los sobresalientes, actividades de enseñanza y estrategias para la evaluación del programa; también cuenta con un número de alternativas y procedimientos curriculares que parecen ser muy efectivos con los sobresalientes.

Por último, otras ventajas que comprende el modelo son:

- . Respetar los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes sobresalientes.
- . Se basa e incorpora un ambiente de la vida real.
- . Su orientación filosófica respalda la necesidad de contar con un programa específico para sobresalientes; aunque también ofrece unas guías que aconsejan a los estudiantes que no participan en un programa como este.

Desventajas. Este modelo enfatiza la selección de aquellos alumnos que demuestran una mayor potencialidad para triunfar, en lugar de tomar en cuenta que los niños:

- Necesitan servicios educativos diferentes a los de la escuela común debido a sus capacidades sobresalientes.
- Necesitan un programa diferenciado debido a que tienen estilos de aprendizaje poco comunes.

Otra gran desventaja del modelo, es que la mayoría de las investigaciones que se han hecho sobre los tres anillos que configuran los sobredones se basaron en adultos; desde un punto de vista práctico, la Triada no cuenta con un medio adecuado para que los maestros, en general, puedan evaluar el compromiso con la tarea y la creatividad de los alumnos, ya que no se ha recibido la preparación adecuada para realizarla (Cfr. Silva, 1989:187-192).

E- EL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, SEGUN HILDA TABA

Aunque este modelo, también se ha empleado en algunos programas de la escuela común, generalmente se ha utilizado con sobresalientes, ya sea como única base o en combinación con otros modelos; además, se han hecho investigaciones al

respecto, tanto teóricas como prácticas, las cuales justifican plenamente su amplia aceptación.

Las Estrategias de Enseñanza de Taba cuentan con métodos generales estructurados que le sirven al maestro para conducir a sus alumnos a través de una serie de tareas intelectuales que siguen una secuencia y que se basan en preguntas que pretenden mantener la curiosidad de estos niños.

El modelo, consta de cuatro estrategias: desarrollo del concepto, interpretación de los resultados, aplicación de las generalizaciones y de resolución del conflicto; estas cuatro estrategias no se diseñaron con el fin de usarse jerárquicamente o en forma seriada, pero se pueden utilizar respetando su secuencia debido a que se construye una en base a las otras.

El modelo de Taba, sugiere que se modifique el currículo regular en las cinco áreas, (abstracción, complejidad, organización, economía y métodos de información), con el fin de que se vuelva apropiado para los sobresalientes; los cambios que propone en el proceso, enfatizan los niveles superiores del pensamiento, la curiosidad permanente, el uso del descubrimiento y requiere que los estudiantes verbalicen su razonamiento o evidencien su progreso.

Ventajas. El modelo de Taba tiene ventajas que lo hacen recomendable para usarse en programas para sobresalientes, quizá la más obvia, sea que cuente con una base sólida de investigación, la cual demuestra la efectividad de las estrategias para desarrollar niveles superiores del pensamiento en los niños; esta investigación no sólo proporciona información general sobre su efectividad, sino que ofrece el desarrollo de estrategias específicas y métodos claros para aplicarlos con el fin de lograr los objetivos deseados.

Otra ventaja de este modelo es su generalización o transferencia, sus aspectos se pueden incorporar en un procedimiento total que va más allá del uso de estrategias

específicas.

Desventajas. Debido a que las estrategias de Taba son complicadas y requieren que el profesor aprenda conductas ingeniosas, se les dificulta a muchos maestros aprenderlo; se necesita cambiar por completo el estilo de enseñanza y, por lo tanto, toma mucho tiempo internalizarlo (Cfr. Silva, 1989:192-196).

F- PROCEDIMIENTOS PARA EL TALENTO MULTIPLE SEGUN CALVIN TAYLOR

"Calvin Taylor (1968) afirma que todas las personas, en especial los niños en edad escolar, tienen más talentos que los que manifiestan; sostiene que un mayor número de personas serán capaces de sobresalir en por lo menos una área; esto hace que se sientan bien con ellos mismos; así mismo, llegarán a autodirigirse más en la medida en que experimenten y manifiesten los perfiles de sus talentos especiales" (Taylor, citado por Silva, 1989:196).

Taylor sugiere como alternativa, que se agrupen ciertas habilidades en seis o siete áreas del mundo del trabajo: pensamiento productivo, comunicación, planeación creativa, toma de decisiones y pronóstico.

El modelo de talentos múltiples de Taylor puede utilizarse con ciertas restricciones en programas para sobresalientes, ya que su filosofía se basa en que la mayoría de los niños son talentosos de alguna manera; ofrece una nueva forma de mirar a los estudiantes y se postula por una educación que responda a las necesidades de la vida real del mundo de los adultos; aunque los niños con capacidades especiales lleguen a ser muy diestros académicamente, según Taylor, van a necesitar ayuda para desarrollar las habilidades prácticas que propone su modelo; por lo tanto hay que estimular sus destrezas del pensamiento, la adquisición del conocimiento y la

evolución de áreas prácticas del talento.

Las áreas de talento son: talento creativo, talento para tomar decisiones, talento para planear, y el talento para comunicarse.

Ventajas. La ventaja principal del modelo de Taylor es su relevancia a las actividades del mundo real a través de prácticas grupales de talentos y habilidades; proporciona una dimensión mucho más práctica a los programas para sobresalientes por la forma como mira a los estudiantes, pues no sólo contempla sus cualidades y deficiencias académicas, sino que analiza también sus habilidades no académicas; esto con el fin de tener un rango más amplio de aprendizaje y obtener así estudiantes más completos.

Desventajas. Las investigaciones que señalan la efectividad del modelo de Taylor aún no han demostrado lo suficiente su nivel de eficiencia, por lo que no se pueden comentar los resultados si no se cuenta con la información acerca de los estudios que apoyen su teoría (Cfr. Silva, 1989:196-200).

CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo, se ha tratado de presentar un análisis serio sobre la temática circundante del niño sobresaliente, el marco jurídico que sustenta a la educación especial, la conceptualización básica implicada, diversos modelos de tratamiento y, de manera más específica la forma de tratar a estos niños en el caso de la ideosincracia propia del educando mexicano.

En el entendido que, el conocimiento es una continua búsqueda por alcanzar el máximo aporte en cualquiera de sus ramas, y que una investigación engendra otra con expectativas superiores, a estas alturas del trabajo es conveniente precisar que: existe una estrecha relación entre posición social de la familia, inteligencia, escolaridad, ocupación e ingreso económico; es decir, el nivel de inteligencia va a ser profundamente influido por el nivel socio-económico de la familia, la inteligencia por su parte, mide la probabilidad de éxito en el sistema escolar; la educación tanto en términos de escolaridad, como de aprovechamiento, va a determinar, o por lo menos influir el tipo de educación a que la persona puede aspirar; los niños sobresalientes son personas que difieren del promedio porque poseen habilidades intelectuales diferentes, aptitudes académicas específicas, creatividad, capacidad de liderazgo, destrezas psicomotoras o aptitudes artísticas; debemos prestarle mayor atención y proporcionarle la educación especial que requiere para desarrollar al máximo su potencialidad o por lo menos lograr que ésta no se desperdicie; la situación del niño sobresaliente, en términos de legislación educativa, aún no ha estado a la altura de las necesidades y aspiraciones que demanda un número cada vez más creciente de estudiantes; desde el punto de vista individual, no propiciar el desarrollo del talento constituye una injusticia, ya que se le coarta al sobresaliente, la oportunidad de recibir el apoyo educativo para alcanzar la plenitud de sus potencialidades; una de las tareas

más difíciles, lo constituye la detección e identificación de los niños sobresalientes, hay algunos componentes como la creatividad, que no se puede medir a través de instrumentos tradicionales, además, según sea la definición que se tome como base, será el criterio determinante para establecer el significado de las puntuaciones de cualquier prueba o para elegir el procedimiento; sin embargo, si realmente se quiere detectar de manera oportuna a estos niños, con el fin de ayudarlos a desarrollar sus cualidades especiales para que tengan confianza en sí mismos y lleguen a contribuir con algo valioso y original para la comunidad en que viven, es necesario contar con buenas técnicas de detección e identificación; el Programa de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, surge en 1986 como un primer intento por prestar atención a un núcleo del estudiantado que rebasaba las expectativas propias del currículo escolar correspondiente; sin embargo, este programa, auspiciado por la SEP a través de la Dirección General de Educación Especial, hasta la fecha, ha recibido más desalientos que apoyo, debido a la poca atención que han mostrado las autoridades educativas por darle un seguimiento real al programa; hacen falta estímulos a los estudiantes para que permanezcan dentro del mismo, así como apoyo a los docentes con una capacitación actualizada y permanente, a fin de poder ofrecer un panorama más rico en oportunidades para los educandos.

A continuación, en el anexo se describe la sinopsis histórica, el sustento psicológico y pedagógico del programa, los momentos de aplicación, los procedimientos de detección y las consideraciones generales para tratar de desarrollar un trabajo lo suficientemente apegado a las necesidades propias de los niños sobresalientes.

El presente trabajo, lleva la firme intención de convertirse en un apoyo para quienes les interese el estudio del tema que en él se aborda, de la misma manera, busca fincar expectativas superiores para futuros trabajos en los que se busquen

explicaciones tan actualizadas y profundas como la sociedad de la época lo demande, por lo que ahora se hace necesario proponer a las autoridades competentes la instrumentación de programas diferenciados para los estudiantes que rebasen los objetivos del programa regular; el diseño de estrategias adecuadas para involucrar a un número cada vez mayor de docentes en la capacitación y actualización sobre los temas que manifiesten novedad e innovación en el campo educativo; involucrar de manera más decidida a los padres de familia en el ambiente escolar, a fin de que se constituyen como verdaderos elementos de apoyo para fortalecer los resultados a los que se aspire llegar.

BIBLIOGRAFIA

- ANASTASI, Anne (1980). Tests psicológicos. Colección Psicología y Educación. Madrid, Ed. Esfinge.
- CLIFFORD, Margaret M. (1983). Enciclopedia práctica de la pedagogía. Vol. 3. España, Océano - Exito, S. A.
- COPERIAS, Enrique M. (1987). "Invernadero de genios: cómo se cultivan superhijos". En: Muy interesante. México, No. 12, Año VI, pp. 19-23.
- DGEE (1991a). Modelo de atención a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. México, SEP-DGEE.
- DGEE, (1991b). Paquete didáctico para el proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. México, SEP-DGEE.
- FLOYD, L. Ruch et al. (1980). Psicología y vida. México, Ed. Trillas.
- HARRE, Rom y Roger Lamb (1990). Diccionario de psicología evolutiva y de la educación. España, Ed. Paidós.
- LINDZEY, Gardner et al. (1978). Psicología. Barcelona, Ed. Omega.
- PIAGET, Jean (1974). A dónde va la educación. Colección Hay que saber. Barcelona, Teide.
- SANCHEZ CERESO, Sergio (Director) (1986). Diccionario enciclopédico de educación especial. Barcelona, Diagonal Santillana.
- SEP (1974). Documentos sobre la Ley Federal de Educación. México, SEP.
- SEP (1993). Artículo 3o. Constitucional y Ley General de Educación. México, SEP.
- SILVA Y ORTIZ, María Teresa Alicia (1989). El niño sobredotado. México, Edamex.
- SNTE (1995). Los retos del próximo milenio. Colección diez para los maestros. México, SNTE.
- WHITTAKER, James O. (1977). Psicología. México, Interamericana.

ANEXO

PROGRAMA DE ATENCION A NIÑOS Y JOVENES CON CAPACIDADES APTITUDES SOBRESALIENTES

1. Sinopsis histórica y objetivo del programa

En las últimas décadas de este siglo, ha existido un marcado interés por los individuos que han destacado en una o más áreas de la actividad humana, de manera especial en los niños y jóvenes; se han elaborado programas educativos especiales para esta población sobresaliente, en países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Italia, España, Israel y Australia.

Para el caso de México, la atención a este sector de la población estudiantil se inició a partir de 1985, cuando la Dirección General de Educación Especial implantó el "Programa de Atención de Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes", en diez entidades del país; durante este lapso el programa ha sufrido modificaciones en su concepción y operación atendiendo a las características de la escuela mexicana.

Grandes han sido las aportaciones del programa, pero presenta aún insuficiencias, en la sustentación teórica, falta de recursos para su operatividad, insuficiencia de atención a la mayoría de las escuelas; basados en estas carencias, los grupos técnicos se han dado a la tarea de reformular y crear alternativas complementarias que respondan a las necesidades del México actual.

En el año de 1986, la Dirección General de Educación Especial inicia el desarrollo de un proyecto de investigación con alumnos con capacidades sobresalientes en el D. F.; este proyecto responde a la necesidad de ampliar la cobertura de atención a un sector de la población escolar cuyas características rebasan el término medio y los define como sobresalientes.

La Dirección General de Educación Especial en 1985 elige, de entre varios, dos

modelos de atención educativa para abordar dicha investigación con alumnos de educación primaria; estos modelos son los propuestos por el Dr. Calvin Taylor y el Dr. Joseph Renzulli, denominados "Modelo de Talentos Múltiples" y "Modelo Triádico de Enriquecimiento", respectivamente (DGEE, 1991).

Dadas las necesidades de mejorar la calidad de educación en México y de acuerdo con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994). Que contempla como prioritario el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, la DGEE implanta el modelo de partir del período escolar 1990-1991 a nivel nacional, con la incorporación de los Estados de la República, que no estuvieron incluidos en la etapa experimental.

El objetivo del modelo de atención CAS es el de brindar una alternativa pedagógica de atención complementaria a la educación regular, para aquella población que desarrolle y manifieste cualidades que puedan considerarse como sobresalientes en cualquier área del conocimiento humano, ofreciéndole una amplia gama de oportunidades que permitan el desarrollo de su capacidad sobresaliente como una parte del desarrollo integral del sujeto. (DGEE, 1991)

2. Modelos de Atención a Sujetos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

Empleados en México

Existen dos formas de trabajo que se han utilizado con personas sobresalientes:

- De aceleración. Consiste en transferir al sujeto de un curso a otro superior; según el ritmo de su capacidad y,

- De enriquecimiento. Donde el niño, ubicado en su grado escolar, es quien decide cuánto y qué ritmo trata y profundiza en temas y acciones de su interés; esta última forma de trabajo es la que se utiliza en el Programa CAS, tomando en cuenta el de "Talentos múltiples", del Dr. Calvin Taylor, y el "Triádico de Enriquecimiento"

que propone el Dr. Joseph Renzulli (DGEE, 1991).

a) Modelo "Talento Múltiple de Calvin Taylor"

La concepción de Taylor, rompe con el concepto de inteligencia general, que ha sido representado tradicionalmente por el coeficiente intelectual; para él existen muchas formas de inteligencia que no han sido consideradas, pues el cerebro es mucho más complejo, tanto en su estructura como en su funcionamiento; a partir de sus investigaciones propuso un modelo que resultara suficientemente complejo para permitir el desarrollo de un amplio espectro de habilidades mentales en el salón de clases, y por otra parte, suficientemente sencillo para que los maestros pudieran aplicarlo.

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

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

Toma de Decisiones. Tiene como objetivo proporcionarle al alumno elementos para que aprenda a darle solución a los problemas que cotidianamente se le presentan, de forma autónoma, a través de un proceso de razonamiento y reflexión.

Planeación. El objetivo es proporcionarle al alumno los elementos necesarios para que aprenda a planear de forma sistemática los recursos, tiempo y materiales que requiera para llevar a cabo sus proyectos, ya sean escolares o cotidianos.

Predicción. El desarrollo de este talento tiene como objetivo que el niño

establezca la relación causa-efecto que rigen los acontecimientos.

Comunicación. El objetivo es que el niño desarrolle una expresión más fluida, tanto oral como escrita y corporal, que le permita comunicarse más fácilmente con los demás (DGEE, 1991).

Objetivos del modelo de talentos múltiples

- Facilitar la adquisición de los conocimientos a través del desarrollo de talentos.
- Mejorar la apropiación de los conocimientos a través de la reflexión, aplicación práctica y vinculación con situaciones de la vida cotidiana.
- Propiciar el desarrollo de la autoestima, seguridad en sí mismo y compañerismo.
- Favorecer acciones que permitan a los alumnos ser autónomos en criterios y decisiones (DGEE, 1991).

b) Modelo triádico de enriquecimiento del Dr. Joseph S. Renzulli

Renzulli, al referirse a la capacidad sobresaliente afirma: La capacidad sobresaliente consiste en una interacción entre tres grupos básicos de características humanas:

1. Habilidad general arriba del promedio.
2. Altos niveles de compromiso con la tarea.
3. Altos niveles de creatividad.

En la definición, el primer aspecto corresponde a la habilidad arriba del promedio, lo cual no se refiere a un CI superior; la habilidad supone una área específica de desarrollo en la que algún o algunos sujetos pueden tener un desempeño destacado; Renzulli sugiere, que entonces es necesario utilizar otros indicadores, tales

como desempeño académico extracurricular y otras fuentes más, como apreciaciones de logros pasados y producciones creativas; por último, la habilidad arriba del promedio supone cierta estabilidad, ya que esta característica es la más estable en el tiempo (DGEE, 1991).

El segundo elemento de la definición de capacidad sobresaliente es el compromiso con la tarea, se refiere a la tenacidad con la que el sujeto permanece durante un prolongado período de tiempo realizando una tarea para alcanzar una meta; este aspecto puede ser, en buena medida, una característica de la personalidad, específicamente de motivación y actividad autocontrolada dirigida a ciertos fines; esta característica de compromiso con la tarea, influye directamente con las otras dos, y, en mayor medida, en la creatividad; asimismo, el compromiso con la tarea no necesariamente permanece estable a través del tiempo, de ahí que una de las mayores responsabilidades del servicio educativo es mantenerla y/o incrementarla (DGEE, 1991).

La tercera y última característica de la definición de capacidad sobresaliente es la creatividad; en general, puede afirmarse, que la creatividad consiste en encontrar nuevas relaciones entre los elementos de la información ya conocidos, o el planteamiento de nuevos problemas; aunque no existe un acuerdo pleno entre los diferentes autores que estudian la creatividad, parece que la mayoría no duda en afirmar que sus características principales son:

- La fluidez o cantidad de ideas producidas ante una tarea o problema.
- La originalidad de alguna de estas ideas.
- La flexibilidad, entendida como la capacidad de producir alternativas que se ubiquen en planos y categorías diferentes de resolución de problemas.
- La elaboración, que consiste en el refinamiento y perfeccionamiento de las alternativas producidas (Torrance, 1976** en DGEE, 1991).

Para poder llevar a cabo el desarrollo de estas características, el Modelo Triádico de Enriquecimiento propone tres tipos de actividades, que son las siguientes:

Actividad tipo I

Son llamadas también exploratorias generales, y están diseñadas para ofrecer a los alumnos experiencias de enriquecimiento; estas actividades ponen en contacto al alumno con diferentes áreas y temas de estudio que pudieran despertar su interés o desarrollo.

Estas actividades se desarrollan durante el período escolar y pueden realizarse con todos los alumnos del grupo regular.

Propósitos:

- Proporcionar al alumno experiencias que enriquezcan sus conocimientos.
- Ofrecerle información que despierte su interés por áreas o temas que pueda desarrollar.
- Crear condiciones en las que los alumnos puedan manifestar sus capacidades sobresalientes y en las que el maestro de grupo CAS, identifique las áreas de interés particular de los alumnos.
- Contribuir a la identificación de los alumnos que formarán el grupo CAS (DGEE, 1991).

Actividad tipo II

Se dirige al grupo regular y al grupo CAS.

Objetivos:

- Desarrollar el pensamiento creativo, la solución de problemas y pensamiento crítico.
- Desarrollar habilidades específicas de cómo aprender: tomar apuntes, hacer

entrevistas, clasificar y analizar datos, sacar conclusiones, etc.

- Desarrollar habilidades para el uso apropiado de fuentes bibliográficas de nivel avanzado.

- Desarrollar las habilidades de comunicación escrita, oral y visual (DGEE, 1991).

Actividad tipo III

Estas actividades constituyen el nivel más avanzado del proceso de los alumnos CAS, consiste en actividades que coadyuvan a la formación de investigadores de problemas reales y/o creadores de trabajos originales en las distintas disciplinas de la expresión humana.

Se pretende que los alumnos piensen, sientan y actúen como los profesionales y se avoquen a la elaboración de trabajos creativo-productivos que trasciendan y beneficien a la colectividad.

Estas actividades se realizan considerando los intereses particulares de los alumnos, así como sus estilos de aprendizaje; esto da la oportunidad al estudiante de elegir el tema, la profundidad del mismo y las estrategias que se implementen para desarrollarlo, ellos definen sus objetivos y los productos a los que arribarán sus acciones.

En este nivel el estudiante se transforma en un creador de conocimientos, algunas actividades que llevan al alumno a este nivel son entrevistas con especialistas, encuestas, investigaciones documentales, registros de fenómenos, análisis de resultados, experimentos, etc.; con ellos se logra que los aprendizajes sean activos y personalizados, y los productos originales y de alta calidad (DGEE, 1991).

Objetivos:

- propiciar la aceptación apoyo de las personas a las que va dirigido dicho proceso, con el objeto de fortalecer las acciones técnico-pedagógicas que se realizan.

- Favorecer la participación de otros sectores sociales como: instituciones educativas, asociaciones civiles y de especialistas en general, para incorporar las diferentes experiencias que en materia científico-tecnológica apoyen la atención de alumnos CAS.

- Favorecer la creación de los proyectos creativo-productivos de los alumnos CAS, enfatizando su importancia y sus repercusiones en el contexto escolar y social en el que se desarrolle.

Sus etapas

- Autoridades educativas.
- Directores de escuelas de educación primaria.
- Personal docente de las escuelas de educación primaria.
- Padres de familia.
- Alumnos
- Instituciones educativas, asociaciones civiles y especialistas.

Objetivos

- Desarrollar el modelo de atención en las escuelas de educación primaria seleccionadas, con alumnos de tercero a sexto grados.

- Proporcionar información al personal directivo y docente de las escuelas que participan en el modelo, en relación con las actividades a realizar para su adecuado desarrollo.

- Obtener el apoyo y la participación de diferentes personas (especialistas, investigadores, quienes desarrollen algún oficio) y facilitar el empleo de los recursos

materiales que se requieran para las actividades (DGEE, 1991).

b) Identificación inicial

En este procedimiento se hace de manera explícita y sistemática una comparación del nivel que cada alumno tiene en relación a los demás niños de su grupo.

Existe el inconveniente de que las puntuaciones obtenidas en las fuentes utilizadas, varían de un grupo a otro, o de maestro a maestro (por diferentes grados de exigencia de los profesores, elevada subjetividad en aplicación de escalas, nominaciones dependientes de la situación específica de cada grupo, etc.).

El objetivo del proceso de identificación inicial tiene como misión principal la formación de un grupo especial inicial; se realiza a través de la aplicación de diversos instrumentos, dirigiéndose a todos los alumnos de los grupos regulares que serán atendidos y su duración depende de las condiciones de cada escuela, aunque normalmente comprende un período de dos meses (DGEE, 1991).

**FUENTE DE
INFORMACION**

DIRIGIDO A:

**TIPO DE
INFORMACION**

- Cuestionario
sociométrico

"Adivina quién es"
(AQE)

- Todos los alumnos
del grupo escolar.

- Opinión de los compañeros
sobre el desempeño del
alumno en:

- Ciencias Naturales

- Ciencias Sociales

- Matemáticas

- Español

- Desempeño académico

- Desempeño creativo

- Arte

- Escala Renzulli
Hartman (R-H)

- Maestros de grupo
regular

- Aprendizaje

- Motivación

- Creatividad

- Liderazgo

- Calificaciones
Escolares

- Todos los alumnos
del grupo regular.

- Desempeño académico actual
de los alumnos.

4. Instrumentos para la identificación inicial

a) Adivina quién es:

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

¿Listos? ¡Veamos qué tan listos son para las adivinanzas!

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

¡Adivina quién es! _____

2. A esta persona le buscan sus compañeros para que les ayude a resolver tareas y problemas con operaciones.

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

5. A esta persona le gusta mucho la pintura, la escultura, la poesía o la música.

¡Adivina quién es! _____

6. Esta persona siempre está pensando cómo hacer las cosas de manera diferente a los demás. Casi todo lo que hace le sale bien.

¡Adivina quién es! _____

7. A esta persona le interesan mucho los fenómenos naturales; le gusta observar estrellas, la luna, el sol, el suelo, etc.

¡Adivina quién es! _____

8. A esta persona le gusta mucho el periódico, los documentales por T.V., los programas culturales.

¡Adivina quién es! _____

9. A esta persona le gusta mucho estudiar, y en el salón es la que obtiene muy buenas calificaciones en todas las materias.

¡Adivina quién es! _____

10. A esta persona le interesan mucho las lecturas, frecuentemente platica de ellas y en los trabajos de lectura y escritura obtiene muy buenas calificaciones.

¡Adivina quién es! _____

11. Esta persona es muy buena en resolver problemas con número y cuentas; hace sus ejercicios muy rápido y bien.

¡Adivina quién es! _____

12. Esta persona dice que va a ser escritor, pintor, actor o músico cuando sea grande.

¡Adivina quién es! _____

13. A esta persona le interesan mucho los problemas del país y le gusta platicar acerca de las noticias que ocurren en el mundo.

¡Adivina quién es! _____

14. Esta persona ha planeado, diseñado o construido: máquinas, herramientas, instrumentos musicales sencillos, maquetas, casitas, muñecas y otros juguetes, etc.

¡Adivina quién es! _____

(DGEE, 1991).

b) Aplicación y evaluación del cuestionario

El maestro de grupo CAS aplica este instrumento a todos los alumnos del grupo regular. Se dan las instrucciones a los niños indicándoles que es un juego de adivinanzas en el que ellos escribirán el nombre completo de algún compañero que está en su grupo y que se parece o acomoda a la descripción dada en cada una de las adivinanzas.

Escribir el nombre completo de uno de sus compañeros es muy importante debido a que con frecuencia se encuentran nombres repetidos en cada salón que sólo se pueden diferenciar por los apellidos. Asimismo se les pide que no utilicen apodos en la nominación de sus compañeros. También se les explica que deben contestar el cuestionario sin copiar a los demás, que no es una prueba y que nadie va a salir reprobado.

El maestro lee en voz alta cada adivinanza, esperando a que todos los niños hayan contestado para poder pasar a la siguiente.

Durante la aplicación el maestro puede resolver cualquier duda que se presente, pero no dará ejemplos ni inducirá ninguna respuesta; sencillamente aclarará el sentido de cada adivinanza si es necesario.

Se sigue el mismo procedimiento hasta finalizar las catorce cuestiones; el maestro de grupo CAS puede dar al final un pequeño tiempo adicional para quienes no hayan completado todas las adivinanzas, y puedan hacerlo.

A continuación se especifica a qué área corresponde cada reactivo:

Ciencias naturales	1,7
Matemáticas	2,11
Español,	3,10
Desempeño académico	4,9

Arte	5,12
Creatividad	6,14
Ciencias sociales	8,13

Se registran las respuestas en el formato de vaciado de datos del cuestionario "ADIVINA QUIEN ES". Se anotan los nombres de los niños del grupo, según vayan apareciendo nominados durante la revisión de las respuestas. Se califica cada cuestionario de forma que se van marcando las nominaciones que cada niño obtiene según el reactivo correspondiente. Al finalizar este procedimiento se suman las nominaciones de los reactivos de cada área y se obtiene la frecuencia total de nominaciones que cada niño obtuvo en las áreas en que está dividido el instrumento. Las calificaciones más altas indican a aquellos alumnos que son nominados por la mayoría de sus compañeros en determinada área.

Una vez terminado el conteo, se registran las frecuencias de cada alumno por área en el formato denominado "IDENTIFICACION INICIAL" en las columnas correspondientes al instrumento AQE. (DGEE, 1991)

c) Escala Renzulli-Hartman

Objetivo.

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

Este instrumento está compuesto por un cuadernillo y varias hojas de respuestas.

El cuadernillo comprende un apartado de indicaciones para la resolución de la escala y cuatro listas de reactivos que el maestro regular ha de contestar.

Se utiliza una hoja de respuestas por cada niño evaluado. No necesariamente

todos los niños del grupo regular deben ser evaluados, sino solamente aquellos que el maestro de grupo regular considera conveniente nominarlos como candidatos al grupo especial.

Encabezando la hoja de respuestas se encuentran los espacios correspondientes a datos generales del alumno. Lo que resta es un cuadriculado en donde el maestro de grupo regular califica cada uno de los reactivos de las cuatro listas. Dicha calificación la realiza marcando con una cruz una de las cuatro posibilidades que se plantean para cada grupo de características.

d) Aplicación y evaluación de la escala

Se le entregan al maestro regular un cuadernillo y veinte hojas de respuestas para que utilice las necesarias y se le solicita las resuelva en un plazo de dos semanas. Se pide también que en caso de alguna duda o aclaración, acuda con el profesor especialista. Previo a esto se realiza una sesión especial donde se revisa reactivo por reactivo con el fin de evitar confusiones en cuanto a la interpretación de las cuestiones. Es importante que quede claro el significado de todos y cada uno de ellos a los profesores regulares involucrados en el programa.

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

1. Lectura de la primera hoja del cuadernillo.
2. Elaboración de un listado provisional de niños que el profesor nomina.
3. Llenado de datos que se solicitan en el encabezado de cada hoja de respuestas.
4. Resolución de cada parte de la escala (Aprendizaje, Motivación, Creatividad y Liderazgo), colocando la marca (X) en el grado de la escala que se considera adecuada.

Se enfatiza a los profesores que nominen a sus alumnos no sólo en función de

sus calificaciones, de modo que no sean sólo aquéllos que pueden considerarse "aplicados", sino también los alumnos "buenos" o "regulares" y que muestren ser muy inquisitivos y acertados en sus intervenciones o muestren interés marcado en algún tema.

Evaluación

Una vez obtenidas las hojas de respuesta contestadas, se procede a evaluarlas e integrarlas al expediente de los niños. La evaluación tiene el siguiente orden:

1. Sumar las marcas en sentido vertical.
2. Multiplicar el resultado de cada vertical por el valor de la columna (VC).
3. Sumar el total de resultados (VT).
4. El total absoluto de cada aspecto se multiplica por las siguientes cifras:

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

Esto nos da una expresión porcentual de la calificación por aspecto de modo que cien, en cualquiera de ellos, será la calificación más alta que se pueda alcanzar. Ello será útil para comparaciones gráficas. (DGEE, 1991).

e) Características de aprendizaje

1. Generalmente maneja un vocabulario avanzado para su edad y grado escolar. Su lenguaje es amplio, variado y fluido. Conoce el significado de las palabras y las aplica correctamente.

2. Posee una gran cantidad de información acerca de una diversidad de temas que rebasan los intereses de los niños de su edad. Se muestra interesado en los acontecimientos y sucesos del mundo que le rodea.

3. Capta y retiene con facilidad y rapidez todo tipo de información acerca de fechas, lugares, acontecimientos y personas.

4. Comprende con rapidez las relaciones causa-efecto. Procura descubrir el cómo y el porqué de las cosas; formula muchas preguntas interesantes, no sólo informativas o descriptivas.

5. Capta con facilidad los principios, leyes o normas que rigen el comportamiento de hechos, fenómenos o personas. Puede realizar rápidamente generalizaciones válidas acerca de los acontecimientos, personas, cosas, ideas, etc.

6. Es un observador agudo y atento. Es muy despierto, en todo se fija. Generalmente "ve más" y "adquiere más" o "saca más" que otros acerca de una narración, película, etc.

7. Lee mucho por cuenta propia; generalmente prefiere libros de nivel adulto; no evita las lecturas difíciles; puede mostrar preferencia por temas culturales, científicos, literarios, autobiográficos, enciclopedias, atlas, etc.

8. Intenta comprender los temas complicados separándolos en sus partes componentes; razona las cosas por sí mismo encontrando respuestas lógicas y sentido común.

9. Ha realizado actividades con objeto de conocer el comportamiento o funcionamiento de animales, cosas y fenómenos, por ejemplo:

- Ha disecado o destazado algún animal, planta, flor, etc., para saber cómo es por dentro.

- Ha desarmado alguna máquina o aparato.

- Ha observado algún fenómeno natural como la lluvia, crecimiento de alguna

planta, movimiento de los astros, etc., emitiendo opiniones originales al respecto.

- Ha hecho experimentaciones como mezclar colores, constatar cómo se mueven los objetos por su peso, etc.

10. Muestra gran interés por ciertos temas que no están contemplados en el programa regular.

11. Generalmente contesta correctamente las preguntas hechas por el maestro en el salón de clases.

12. Le gusta buscar información nueva sobre temas vistos en clase, aparte de la información que le dan en el aula.

13. Generalmente es crítico y formula juicios propios a partir de conocimientos adquiridos (DGEE, 1991).

f) Características motivacionales

1. Se absorbe y compromete verdaderamente en ciertos temas o problemas. Es persistente en querer terminar sus tareas (a veces es difícil hacer cambiar a otro tema).

2. Se aburre fácilmente con las tareas rutinarias.

3. Necesita poca motivación externa para continuar trabajando en algo que desde el principio le entusiasma.

4. Busca la perfección; es crítico; no se satisface fácilmente con su propia eficiencia y productos.

5. Prefiere trabajar independientemente; realiza sus tareas y actividades por sí solo. Necesita poca dirección por parte de sus maestros, padres de familia y adultos en general.

6. Se interesa en muchos problemas "adultos" tales como la religión, la política, el sexo, problemas raciales, etc., en mayor grado que los niños de su edad.

7. Expresa claramente lo que piensa y siente. Mantiene y defiende sus

convicciones, incluso a veces, "agresivamente".

8. A la hora del recreo se queda voluntariamente en el salón realizando tareas escolares u otros trabajos.

9. Cuando trabaja en algo que es de su interés, siempre lo concluye (DGEE, 1991).

g) Características de creatividad

1. Muestra gran curiosidad por las cosas, constantemente pregunta acerca de todo.

2. Produce gran número de ideas o soluciones a los problemas y preguntas; con frecuencia propone respuestas poco comunes, no acostumbradas, únicas o ingeniosas.

3. No se inhibe al expresar sus opiniones, en ocasiones es radical. Los puntos en desacuerdo lo incitan a discutir; es tenaz.

4. Es aventurado y arriesgado. Disfruta los retos, se siente estimulado a resolver problemas difíciles; no se detiene ante los obstáculos.

5. Muestra gran actividad intelectual; le gusta fantasear o imaginar cosas. Manipula ideas (las cambia y las combina); con frecuencia se preocupa por adaptar, mejorar y modificar objetos, situaciones, etc.

6. Muestra un agudo sentido del humor, encontrándole gracia a situaciones que a otros pueden no parecerles humorísticas.

7. Tiene una conciencia poco común de sus impulsos y se deja llevar más libremente por ellos sin inhibirse.

8. Es sensible a la belleza, se fija en lo estético de las cosas.

9. No se ajusta a lo acostumbrado; acepta el cambio guiándose no sólo por detalles sino por lo esencial; es independiente y no teme ser diferente.

10. Critica constructivamente, no está dispuesto a aceptar sin un examen crítico

las afirmaciones autoritarias. (DGEE, 1991).

h) Características de liderazgo

1. Cumple bien con sus responsabilidades. Lleva a cabo lo que promete y generalmente lo hace bien.

2. Se muestra seguro de su relación tanto con los adultos como con los niños de su edad. Se muestra tranquilo cuando se le pide que exponga su trabajo ante el grupo.

3. Es aceptado por sus compañeros, les agrada y les cae bien.

4. Es cooperador con el maestro y sus compañeros, evita las peleas y generalmente es fácil compartir y relacionarse con él.

5. Puede expresarse bien, tiene facilidad de palabra por lo que generalmente los demás entienden lo que dice.

6. Se adapta fácilmente a las nuevas situaciones. Su pensamiento y acción no son rígidos. No parece perturbarse cuando la rutina normal se modifica.

7. Disfruta estar con otras personas, es sociable y prefiere no estar solo.

8. Tiende a ser líder, generalmente dirige las actividades en que participa.

9. Participa en la mayoría de las actividades sociales-escolares; puede contarse con él siempre que haya alguna actividad así.

10. Toma la iniciativa para organizar a sus compañeros en la realización de diversas actividades. (DGEE, 1991).

i) Selección de alumnos

1. Después de recopilar las calificaciones y calificar los instrumentos (Cuestionario AQE y escala R-H) se registran los datos en el formato de identificación inicial.

2. Se señalan las puntuaciones más altas de cada columna de acuerdo a los siguientes criterios:

- Marcar con un círculo rojo la puntuación más alta.
- En azul la segunda puntuación.
- En verde la tercera.
- En negro la cuarta.

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

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

3. Se selecciona del 15 al 20 por ciento de los alumnos que reúnen el mayor número de niveles altos.

Integración de expedientes

Se abre un expediente sólo a los niños que integrarán el grupo CAS.

- Hoja de datos generales.
- Escala Renzulli-Hartman ya calificada.
- Prueba de creatividad de Torrance calificada y ficha familiar.
- Información suplementaria recabada.

j) Consideraciones generales

La identificación inicial sólo se lleva a cabo cuando se trata de grados o grupos nuevos; se realiza dos meses antes que termine el ciclo escolar, para cuando inicie el siguiente período se encuentren ya formados los grupos especiales.

En el supuesto de haber niños de nuevo ingreso en grupos regulares ya evaluados, se lleva un seguimiento de sus evaluaciones, se solicita al maestro de grupo regular su opinión respecto al desempeño de estos alumnos y, si es necesario, se le solicita conteste la escala R-H, después de un breve período de tiempo de conocerlos (dos meses) cada maestro de grupo CAS, realiza la identificación inicial con cuatro grupos regulares, que son los que atenderá; en el caso de haber llevado a cabo el proceso de identificación inicial en cuatro grupos cuya distribución no resultara la misma en el siguiente ciclo escolar, y cuando los alumnos seleccionados quedaran dispersos en grupos no evaluados, el maestro especialista realiza una plática con los profesores responsables de esos grupos, solicitándoles su apoyo, para trabajar únicamente con los niños identificados como potencialmente sobresalientes (DGEE, 1991).

5. Actividades de enriquecimiento

a) Actividades exploratorias generales (Tipo I)

Estas son una parte fundamental del modelo triádico de enriquecimiento, y están diseñadas para ofrecer a los alumnos experiencias de enriquecimiento que van más allá de las actividades que contiene el programa regular, se considera, que si bien este programa, aporta a los alumnos conocimientos básicos para su formación, no logra cubrir las expectativas de la totalidad de la población escolar, específicamente en aquéllos que, por sus características y habilidades particulares, sobresalen en el grupo y, por lo tanto, requieren de un programa de atención especial que les brinde mayores opciones para su desarrollo integral. (DGEE, 1991).

Estas actividades se desarrollan durante el período escolar y deben realizarse con todos los alumnos del grupo regular, especialmente con aquéllos que requieren experiencias complementarias de enriquecimiento.

La planeación de las actividades tipo I es el elemento que guiará el trabajo del maestro de grupo CAS y de los alumnos participantes (DGEE, 1991).

b) Plan de Trabajo de Actividades Tipo I

Para la elaboración del Plan de Trabajo de las Actividades Tipo I, el maestro, deberá considerar algunos criterios básicos que deben contemplarse, tomando en cuenta que este plan es flexible y modificable de acuerdo con las necesidades que se presenten.

- Datos generales. Nombre de la escuela, clave, fecha, horario, grados y grupos que participarán y nombre del maestro CAS.

- Título de la actividad. Mencionar el evento que se llevará a cabo, ejemplo: "visita al museo de historia", "conferencia: los seres vivos".

- Tema. Hacer referencia al contenido específico que se desarrollará en la actividad, "Evolución del hombre", "Vida y reproducción de los seres vivos", etc.

- Objetivos (general y particular). Mencionar aquello que, referido al contenido, pretenda alcanzar en la actividad.

- Acción introductoria. Anotar aquellas acciones que le servirán para sensibilizar y familiarizar a los alumnos con el tema o contenido a tratar en la acción principal.

- Acción principal. Anotar la manera en que se abordará el tema o contenido (visita, conferencia, etc.).

- Forma de presentación. Especificar los pasos que se guiarán para presentar el contenido, aclarando aproximadamente el tiempo de duración.

- Acción derivada. Anotar aquello que se pretende realicen los alumnos como resultado del interés generado por la acción principal, aquellas propuestas de trabajo planeadas por el maestro, o las propuestas hechas por los niños.

- Recursos de apoyo. Mencionar los recursos que se emplearán para llevar a cabo la actividad, expresando cómo los conseguirán o quiénes los aportarán.

- Observaciones. Registrar aquellos indicadores surgidos durante la realización de la actividad relativos a la identificación de intereses.

Las actividades tipo I, ocupan un lugar prioritario al iniciar el programa de atención en la medida en que los alumnos van definiendo su área o tema de interés; la frecuencia de su aplicación irá disminuyendo sin dejarse de aplicar a lo largo del período escolar. (DGEE, 1991).

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL

DIRECCION TECNICA

PLAN DE TRABAJO DE ACTIVIDADES TIPO I

ESCUELA _____

FECHA _____

GRADOS Y GRUPOS _____

HORARIO _____

MTRO. GPO. CAS _____

Título de la actividad _____ Tema _____

Objetivo General:

Objetivo Particular:

Actividad introductoria:

Actividad Principal:

Actividad Derivada:

Recursos de Apoyo:

Observaciones:

Recomendaciones generales para el trabajo grupal:

- Dar tiempo suficiente a los alumnos para explorar y manipular los materiales.
- Discutir con ellos los temas que parecen interesarles.
- No imponer un tema o proyecto a desarrollar.
- Explorar las posibilidades de realización de algún proyecto de investigación que haya sido elegido.
- Evitar que el alumno se limite a elaborar reportes de aquello que le haya parecido interesante: procurar estimularlo para que elabore trabajos en los que manifieste sus propias ideas u opiniones.

Evaluación

La evaluación de este tipo de actividades es cualitativa y está implícita en la aplicación y en los resultados que se obtengan relacionados con los intereses manifestados por los niños.

El elemento fundamental de evaluación para el maestro de grupo CAS debe ser la observación directa; de manera complementaria podrá utilizar un cuestionario que le permita obtener información específica acerca de las inquietudes de los alumnos.

Guía de preguntas para identificar intereses

¿Cuáles son las cosas que más les han gustado o han encontrado interesantes en esta actividad?

De todas las actividades que hemos realizado hasta ahora, ¿Cuál consideran que ha sido la más interesante o la más útil?

¿Alguno de ustedes tuvo ideas sobre lo que les gustaría seguir estudiando?

¿Les surgieron preguntas relacionadas con esta actividad o quedaron algunas sin contestar?

¿Alguien tuvo ideas de estudios, investigaciones, composiciones, etc., para elaborar, relacionados con este tema?

¿Dónde podríamos encontrar más información sobre el tema o qué recursos pondríamos en él?

¿Hay algún lugar que podríamos visitar o con qué personas podríamos obtener mayor información?

¿Esta actividad les ha hecho pensar en áreas o temas relacionados?

c) Enriquecimiento Tipo II

Actividades de entrenamiento de grupo.

Desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento.

Metodología de investigación.

El enriquecimiento tipo II consiste casi en su totalidad en ejercicios de entrenamiento para desarrollar los procesos de pensamiento y sentimiento que todos los niños necesitan para resolver problemas de la vida real, compuesto por métodos, materiales y técnicas de investigación que servirán para desarrollar dichos procesos.

Tradicionalmente, los sistemas educativos se han dedicado a crear situaciones de aprendizaje orientadas a que los alumnos almacenen información ya elaborada en forma de conclusiones, hechos, principios o generalizaciones de orden superior; a diferencia de ello, las actividades tipo II, hacen énfasis en el desarrollo de los procesos u operaciones que permitan manejar el contenido con mayor efectividad de tal manera que los niños se conviertan en pensadores creativos más que en almacenadores de información.

La razón de cambiar el énfasis en los contenidos por el de los procesos de pensamiento y sentimiento, está en que estos procesos son aplicables o transferibles a nuevas situaciones de aprendizaje y a problemas de la vida real, lo que capacita a los niños para crear información nueva y enfrentar problemas para los que no puede haber respuestas predeterminadas (DGEE, 1991).

Clases de actividades de enriquecimiento Tipo II

La primera clase de actividades consiste en ejercicios básicos que desarrollan habilidades generales y están dirigidas a la totalidad del grupo regular, deben estar planteadas de preferencia por el maestro CAS y el de grupo regular tratando de integrar, en la medida de lo posible, los contenidos del grado respectivo.

La segunda clase de actividades tiene como objetivo, desarrollar habilidades generales, pero ya respondiendo a los intereses y capacidades detectadas en los alumnos del grupo especial, por lo que no pueden ser planteados de antemano.

La tercera clase tiene una doble función dentro del modelo; por una parte, deben proponerse con el objeto de apoyar a los alumnos que ya tienen una área o tema, encauzándolos a que establezcan un problema a investigar o definan qué producto creativo quieren obtener; la otra función, es proveer a los alumnos de los recursos metodológicos que requieran para poder llevar a cabo su proyecto tipo III (DGEE, 1991).

d) Taxonomía para actividades de enriquecimiento Tipo II

Una taxonomía es un conjunto de categorías y conceptos ordenados que nos dan una descripción precisa de lo que se quiere alcanzar en el trabajo educativo, por lo que se considera conveniente utilizar una taxonomía que incluya objetivos y habilidades generales y específicas para organizar el programa de enriquecimiento tipo II.

DR. J. S. RENZULLI	DR. C. TAYLOR	PROCEDIMIENTOS (Destrezas)	HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Planeación: proporcionar al alumno los elementos necesarios para que aprenda a planear de forma sistemática los recursos, tiempo y materiales que requiera para llevar a cabo sus proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar el proyecto. - Enumerar materiales y equipo necesario para el proyecto. - Enlistar los pasos a seguir. - Identificar los posibles obstáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> . <u>Habilidades de escuchar, observar y percibir:</u> - Seguimiento de instrucciones. - Percatarse de detalles específicos. - Comprensión de los puntos y secuencias principales. - Relación "Todo-Parte". - Formulación de preguntas apropiadas. - Derivación de inferencias. - Predicción de resultados.
	<ul style="list-style-type: none"> - Predicción: (pronóstico) establecer la relación causa, efecto que requieren los acontecimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suponer acontecimientos que podrían ocurrir en una situación determinada. 	<ul style="list-style-type: none"> . <u>Creatividad:</u> - Imaginación. - Elaboración. - Asociación. . <u>Pensamiento crítico y lógico:</u> - Razonamiento inductivo. - Razonamiento deductivo. - Probabilidad.

DR. J. S. RENZULLI	DR. C. TAYLOR	PROCEDIMIENTOS (Destrezas)	HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCEDIMIENTOS COGNOSCI- TIVOS.
			<ul style="list-style-type: none"> . <u>Análisis y orientación de Datos.</u> - Identificación de tipos y fuentes de datos. - Extracción de conclusiones. - Elaboración de generalizaciones.
<p>Objetivo particular 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una amplia variedad de destrezas específicas del aprendizaje de cómo aprender, tales como: tomar apuntes, hacer entrevistas, clasificar y analizar datos, sacar conclusiones, etc. 		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, lo más importante (qué, quién, cuándo, dónde, cómo, etc.). - Anotar una idea, palabra o símbolo que recuerde lo más importante (cuándo, dónde, cómo, qué, quién, etc.). - Subrayar ideas, palabras o símbolos que se refieran a lo más importante por medio de un cuadro de dibujo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo aprender. . <u>Toma de Notas:</u> - Selección de términos, conceptos e ideas claves. - Registro de datos que ayuden a recordar. - Revisión de metas y subrayado. - Organización de las notas de acuerdo a un orden. . <u>Esquematización:</u> - Habilidades de esquematización y síntesis para organizar la información. - Selección y utilización de sistemas de notación. - Cómo investigar.

DR. J. S. RENZULLI	DR. C. TAYLOR	PROCEDIMIENTOS (Destrezas)	HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITI- VOS.
		<ul style="list-style-type: none"> - Pensar en una forma para organizar la información a través de una secuencia de números, letras o símbolos. - Pensar en dónde se puede encontrar la información que se necesita. - Pensar de qué manera se puede obtener la información que se encuentra en las fuentes. - Elaborar una forma para organizar la información que se necesita. - Pensar si la fuente y el medio permitieran encontrar la información adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> . <u>Exploración y entrevistas.</u> - Selección de los instrumentos y técnicas apropiadas para obtener información específica. - Localización de fuentes de información. - Diseño de instrumentos. - Evaluación.
<p>Objetivo particular 3: Desarrollar destrezas en el uso apropiado de habilidades avanzadas de investigación y fuentes de referencia.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Pensar en un tema interesante para investigar. - Pensar y seleccionar un problema que se relacione con el tema escogido. - Escribir varias alternativas explicando por qué se piensa que sucede el problema o fenómeno y/o cómo se puede resolver (hipótesis). 	<ul style="list-style-type: none"> . <u>Preparación para investigaciones tipo III:</u> - Elaboración de un plan de trabajo. - Identificación y centración en un problema. - Formulación de hipótesis y preguntas de investigación. - Identificación de variables.

DR. J. S. RENZULLI	DR. C. TAYLOR	PROCEDIMIENTOS (Destrezas)	HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITIVOS.
		<ul style="list-style-type: none"> - Pensar qué se necesita hacer para investigar ese problema. - Organizar los pasos necesarios para realizar la investigación. - Pensar detalladamente en los recursos materiales y humanos que se necesitan para esta investigación. - Comparar la información que se obtuvo en la investigación de las hipótesis que se formularon. - Revisar si los planteamientos y el procedimiento de investigación fueron los adecuados. Hacer las correcciones pertinentes. - Buscar la manera más adecuada de presentar el plan de trabajo. - Identificar las fuentes de información necesarias para la investigación. - Investigar cómo funciona cada fuente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de la muestra. - Identificación de recursos materiales y humanos. - Selección de medios de información apropiados. - Retroalimentación y realización de correcciones. - Aplicaciones adecuadas. <p>. <u>Habilidades para utilizar la Biblioteca.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y uso de los sistemas de organización de las diversas fuentes de información. <p>. <u>Recursos de la comunidad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación y uso de los recursos de la comunidad.

DR. J. S. RENZULLI	DR. C. TAYLOR	PROCEDIMIENTOS (Destrezas)	HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITIVOS
<p>Objetivo particular 4: Desarrollar destrezas de comunicación escrita, oral y visual que inicialmente están dirigidas hacia la maximización del impacto de los productos de los alumnos a públicos apropiados.</p>	<p>- Comunicación: - Desarrollar fluidez en la expresión oral, escrita y corporal.</p>	<p>- Usar muchos sinónimos para expresar o describir una idea. - Usar muchos sinónimos para describir sentimientos. - Relacionar muchas cosas que se parezcan a otras. - Expresar que se entiende cómo se sienten otras personas. - Expresar ideas empleando muchos pensamientos diferentes y completos. - Expresar sentimientos, pensamientos y necesidades sin emplear palabras.</p>	<p>. <u>Comunicación oral:</u> - Organización de información para la expresión oral. Dicción. - Comprensión de ideas y sentimientos de otras personas. - Uso de vocabulario apropiado.</p> <p>. <u>Comunicación escrita:</u> - Planeación de documentos escritos (redacción). - Práctica de la descripción y narración y las formas básicas de géneros literarios.</p> <p>. <u>Comunicación visual:</u> - Expresión corporal. - Utilización apropiada de materiales y equipo que permita una mejor comunicación.</p>

Nota: El maestro debe puntualizar los conceptos que se vayan trabajando para que el niño adquiera el dominio de los mismos. (DGEE, 1991).

La taxonomía de enriquecimiento tipo II que se propone, se basa en la elaborada por Joseph S. Renzulli e integra además el Modelo de Talentos Múltiples propuesto por el Dr. Calvin Taylor, quienes no pretenden hacer una relación exhaustiva de todos los procesos de pensamiento ni los consideran excluyentes unos de otros; con fines didácticos, los presentan por separado, asignándolos a un objetivo en particular, pero reconocen que estos procesos interactúan unos con otros en la realidad (DGEE, 1991). (Véase Cuadro de Taxonomía para Actividades de Enriquecimiento Tipo II).

e) Planeación de actividades de enriquecimiento Tipo II

Para la planeación de las actividades tipo II, dirigidas a todo el grupo regular, es importante que haya buena comunicación entre ambos maestros, para organizar de la mejor manera el trabajo a realizar con los niños; aunque el proceder general debe consistir en planear las actividades de tal forma, que éstas sean continuación lógica de temas y objetivos del programa curricular, también es válido seleccionar cualquier actividad que cubra uno o más objetivos establecidos en la taxonomía (DGEE, 1991).

Pueden ser aplicadas por el profesor de grupo regular, por el especialista o por ambos, aunque la intención es que con el tiempo sea el primero quien las asuma como parte de su programa de trabajo (DGEE, 1991).

Para la planeación de las actividades dirigidas al grupo CAS, deberán tomarse en cuenta dos consideraciones:

Primera, y ya con los alumnos que van a trabajar en el grupo CAS son los que muestran potenciales sobresalientes, es importante planear actividades y materiales que impliquen niveles de desafío más altos, de lo que es posible exigir en los grupos regulares, por lo que hay que determinar, en base a la experiencia, los materiales y actividades que resulten mejores.

La segunda, se refiere a aquellas actividades muy especializadas en las que se

utilicen equipos como telescopios, microscopios, etc., sólo deben realizarse co el grupo CAS.

La cantidad y calidad de estas actividades estarán en función de las necesidades que vayan presentando los alumnos de acuerdo al avance de sus proyectos tipo III (DGEE, 1991).

f) Criterios generales para la planeación de actividades Tipo II

Tiempo. Las actividades tipo II deben contemplarse en su conjunto, como un plan a desarrollar a largo plazo, que ha de llevarse a término en varios años, debido a la complejidad inherente a los objetivos de las mismas, por tanto, cada año deberán establecerse metas modestas y realistas en planeación, aplicación y resultados a obtener.

División de Labores. Es importante asegurarse de que las autoridades y maestros de cada escuela, tengan una visión precisa del proyecto, para que sus expectativas sean congruentes con lo que se hace y colaboren en las acciones y en la evolución del proyecto en su conjunto, pues el éxito de éste reside, en gran parte, en lo que ellos hagan, (DGEE, 1991).

Se propone a continuación qué criterios se deben contemplar en dichas actividades.

Area. Plantear el contenido temático de la actividad.

Grados. Señalar los grados en que podrá desarrollarse la actividad, de acuerdo a la edad de los niños.

Título de la actividad. Denominar la actividad para poder identificarla.

Objetivo de la Taxonomía. Llevar un control para garantizar que las actividades que se elaboren, abarquen los cuatro objetivos que comprende el enriquecimiento tipo II.

Talento. Especificar cuál de ellos se va a trabajar.

Habilidades, Destrezas y Procesos Cognitivos. De las que se comprenden en la taxonomía, mencionar cuáles se pretenden favorecer.

Objetivo de la Actividad. Señalar qué se pretende alcanzar con los alumnos.

Descripción de la Actividad. Plantear en forma detallada, los pasos que han de seguirse para el desarrollo de la acción.

Material. Especificar los materiales de apoyo que se requieran con el propósito de que el maestro los disponga anticipadamente.

Referencia Bibliográfica. Incluir una referencia de los libros que sirvieron para la realización de la actividad, tratando en la medida de lo posible, de anexar una fotocopia de la información utilizada.

Observaciones. Las que surjan en el desarrollo de las actividades. (DGEE, 1991).

g) Actividades de investigaciones reales o trabajos creativo-productivos (Tipo III)

Características esenciales de las actividades Tipo III

- Favorecen la comunicación de los alumnos a distintos niveles.
- Respetan las características individuales de los alumnos.
- El producto es una contribución creativa.

Cuando se habla de trabajos creativo-productivos, se refiere a aquellos que reflejan las tres cualidades que caracterizan a los sobresalientes, (habilidad arriba del promedio, compromiso con la tarea y creatividad (DGEE, 1991).

Como conclusión puede decirse, que un trabajo creativo-productivo es aquel que, tomando en consideración la edad y el grado académico del niño, sobresale del promedio por su originalidad y elaboración, por la evaluación de los especialistas en el área puedan hacer del producto y por la cantidad y calidad de conocimientos y esfuerzos que se requirieron para su elaboración.

Los trabajos que realizan los alumnos CAS se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Investigaciones
- Creaciones artísticas
- Productos de apoyo (DGEE, 1991)

h) Papel del maestro y alumno en actividades Tipo III

La participación del maestro en el desarrollo de esta actividad, es tan importante como la del alumno, pues el niño investigador o creador de productos reales, difícilmente concluiría su trabajo por sí solo, sin la orientación adecuada del maestro, su trabajo se puede caracterizar en tres aspectos:

Primero. Saber con certeza el momento en que el alumno ya está preparado para arribar a actividades tipo III, y orientarlo en la delimitación de su producto creativo-productivo, y asimismo orillarlos a que piense en la utilidad que podría darle a lo que va a crear.

Segundo. Proporcionarle la asistencia metodológica y operativa necesarias en la elaboración de los trabajos, pues se sabe de que existen variedad de técnicas y procedimientos que se utilizan dependiendo del tipo de investigación o producto a crear.

Tercero. Ayudarlos a que generen ideas de posibles aplicaciones del producto obtenido, no limitándose a la comunidad escolar o familiar, sino ampliando la cobertura a un público más adecuado, para que el mensaje sea de mayor alcance y la respuesta de este público más satisfactoria al esfuerzo del niño (DGEE, 1991).

