

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 021**

Los Modelos Seleccionados por la Dirección General de Educación Especial para una Adecuada Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

*María Isabel Jumilla Corral
María Silvia Jumilla Corral*



Tesis Presentada para Obtener el Título de:
Licenciada en Educación Primaria

Mexicali, B. C., Agosto de 1992

OFICIO NO: 230/T/92.-

ASUNTO: DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Mexicali, B.Cfa., a 5 SEPTIEMBRE DE 1992.


C. PROFR. (A) MARIA ISABEL JUMILLA CORRAL
P R E S E N T E .-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa TESIS, titulado "LOS MODELOS SELECCIONADOS POR LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL PARA UNA ADECUADA ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES.

presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar ocho ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A T E N T A M E N T E
EL PRESIDENTE DE LA COMISION


SERGIO GOMEZ MONTERO


S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD No 021
MEXICALI, B. C.

C.c.p. Expediente y Minutario.-

SGM/MACM/saz.-

OFICIO NO: 186/T/92.-

ASUNTO: DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION


Mexicali, B.Cfa., a 5 de septiembre de 1992.


C. PROFR. (A) MARIA SILVIA JUMILLA CORRAL
P R E S E N T E .-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa TESIS, titulado "LOS MODELOS SELECCIONADOS POR LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL PARA UNA ADECUADA ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES.

presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar ocho ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A T E N T A M E N T E
EL PRESIDENTE DE LA COMISION


SERGIO GOMEZ MONTERO


S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD No. 021
MEXICALI, B. C.

C.c.p. Expediente y Minutario.-

SGM/MACM/saz.-

AGRADECIMIENTOS

A Carlos y César Ayala Jumilla.

Por la comprensión, el apoyo y la paciencia con que compartieron las horas de desvelo; sacrificando: tiempo, atención y cuidados que les pertenecían.

Al Ing. Héctor Pulido Flores.

Por todas las veces que creíste en nosotras aunque nada estuviera a nuestro favor. Por las ocasiones en que nos comprendiste y todos los momentos en que nos animaste cuando más lo necesitábamos. Pero sobre todo por el cariño que nos diste a lo largo de tu vida. En tu recuerdo siempre encontramos la fuerza que nos guía y nos ayuda a alcanzar el triunfo.

Al Joven Jorge Fernando Valdez.

Por su invaluable colaboración para la realización de este trabajo de investigación.

I N D I C E

INTRODUCCION.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. El Problema.	1
2. Definición del Objeto de Estudio	5
3. Delimitación	10
4. Justificación.	13
5. Objetivos.	17

CAPITULO II

MARCO DE REFERENCIA

1. La Escuela	21
1.1 Antecedentes Históricos.	21
1.2 En la Actualidad	22
1.3 Los Sujetos.	24
2. La Comunidad	30
2.1 Antecedentes Históricos.	30
2.2 En la Actualidad	33

CAPITULO III

MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

1. Consideraciones Generales Acerca de la Concepción de <u>Capa</u> <u>cidad Sobresaliente.</u>	38
--	----

1.1	Las Tesis Innatistas	38
1.2	Las Tesis Ambientalistas	40
1.3	Las Tesis Interaccionistas	41
2.	Implicaciones Pedagógicas de Estas Concepciones.	42
2.1	Las Teorías Innatistas	42
2.2	Las Teorías Ambientalistas	42
2.3	Las Teorías Interaccionistas	43
3.	Problemas en la Definición y Terminología.	45
4.	Características del Niño con Capacidades y Aptitudes Sobre salientes.	57
4.1	Características de Aprendizaje	59
4.2	Características Motivacionales	59
4.3	Características de Creatividad	59
4.4	Características de Liderazgo	60
4.5	Características Educativas	60
4.6	Características Sociales y Emocionales	61
4.7	Características Físicas.	61
5.	Algunos Modelos de Enseñanza-Aprendizaje que son Utiles en el Diseño de Actividades para Alumnos Sobresalientes	62
5.1	Taxonomía de los Objetivos Cognoscitivos y Afectivos de Educación Según Benjamín Bloom y David Krathwohl.	63
5.2	La Estructura Básica de la Disciplina Según Jerome Bruner	66
5.3	La Estructura del Intelecto Según J.P. Guilford.	70
5.4	Resolver Creativamente los Problemas Según Sidney J. Parnes.	76
5.5	Programa de Estrategia de Enseñanza Según Hilda Taba	76
6.	Principios Teóricos Generales de la Teoría Epistemológica Constructivista.	84
6.1	Conceptos Generales.	85

6.2 Factores del Proceso de Conocimiento	92
6.2.1 La maduración.	92
6.2.2 La acción.	94
6.2.3 La transmisión social.	96
6.2.4 Equilibración progresiva	96
6.3 El Periodo de las Operaciones Concretas.	98
7. Implicaciones Pedagógicas.	101
7.1 Aprendizaje.	102
7.2 Enseñanza.	103
7.3 Primer Principio Pedagógico.	105
7.4 Segundo Principio Pedagógico	107
7.5 Tercer Principio Pedagógico.	111
7.6 Cuarto Principio Pedagógico.	112
7.7 Quinto Principio Pedagógico.	116
7.8 Sexto Principio Pedagógico	118
7.9 Séptimo Principio Pedagógico	122
8. Modelos de Atención Seleccionados por la Dirección General de Educación Especial para el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes	124
8.1 Triada de Enriquecimiento.	125
8.2 Modelo de Talentos Múltiples	130
9. Etapas Operativas del Modelo Seleccionado por la Dirección General de Educación Especial.	135
9.1 Etapa de Sensibilización	136
9.1.1 La sensibilización inicial	138
9.1.2 La sensibilización permanente.	139
9.2 Etapa de Identificación.	140
9.3 Etapa de Aplicación de las Actividades u Operativa	151
9.3.1 Las actividades exploratorias generales o Tipo I.	151

9.3.1 Las actividades de desarrollo del proceso cognitivo o Tipo II.155
9.3.2.1 Las actividades Tipo II de primera clase156
9.3.2.2 Las Actividades Tipo II de segunda clase157
9.3.2.3 Las actividades Tipo II de tercera clase157
9.3.3 Las actividades de investigaciones reales o tipo III.160
9.3.3.1 Acciones para la realización de actividades Tipo III.163

CAPITULO IV

METODOLOGIA

1. Aspectos Generales169
2. Procedimiento de Trabajo170

CONCLUSIONES Y/O SUGERENCIAS.

BIBLIOGRAFIA.

ANEXOS.

INTRODUCCION

I N T R O D U C C I O N .

Los niños, en edad de asistir a la escuela primaria, presentan diferencias significativas tanto en sus etapas de desarrollo como en sus habilidades, capacidades y aptitudes para construir sus conocimientos. Podemos encontrar en toda institución de educación elemental alumnos que tienen dificultades en su desarrollo cognitivo, pero también a los que sobresalen de sus compañeros de grupo en una o más áreas del conocimiento.

México es un país en vías de desarrollo y requiere de todos los recursos materiales y humanos para lograr el éxito. Aún así, hasta 1985 no se había aprovechado el recurso de tantos individuos sobresalientes que existen en su territorio y que desafortunadamente se han estado perdiendo, fugando o desperdiciando.

Debido al Programa para la Modernización Educativa y a los procesos de cambio que actualmente enfrenta el país en materia de educación, se toma en cuenta que no sólo los alumnos con problemas de lento aprendizaje tienen derecho a recibir la atención adecuada a sus necesidades, sino que también aquellos que se encuentran en el polo opuesto, los sobresalientes, requieren una ayuda especial que les permita desplegar todas sus potencialidades.

Después de realizarse múltiples investigaciones la D.G.E.E. selecciona, de entre varios modelos de atención para niños sobresalientes, la Triada de Enriquecimiento del Dr. J. S. Renzulli y el de Talentos Múltiples del Dr. Calvin Taylor, modelos que son

sujetos a comprobación con niños mexicanos y, después de estudiar los resultados obtenidos, se va ampliando la muestra que se había iniciado en el Distrito Federal, extendiéndose más tarde a todos los estados de la República Mexicana.

Baja California es incluido en este servicio en el ciclo escolar 1990-1991 y los trabajos en la Esc. Prim. Urb. Fed. Vesp. "Francisco Villa" se inician en septiembre de 1991, acción que permite la realización del presente trabajo. En él se encuentran contempladas la explicación de las tesis innatistas, ambientalistas e interaccionistas, haciéndose una comparación entre unas y otras; algunos modelos que para la atención de alumnos sobresalientes se han puesto en práctica y los supuestos teóricos en los que se basan los modelos seleccionados por la D.G.E.E, para su aplicación en las escuelas del país.

Pero además se trata de dar una explicación de: las etapas del modelo de atención Renzulli-Taylor, las partes que conforman dichas etapas y la aplicación de este modelo en la escuela antes mencionada, incluyendo el estudio de la comunidad y los anexos que se consideran pertinentes para la mejor comprensión del trabajo.

La investigación fué difícil debido a lo novedoso del tema, pero se tiene la seguridad de encontrar la comprensión de las personas que tengan la oportunidad de leerlo y sobre todo se tiene la confianza de que ha de despertar el interés, para que sirva de punto de partida para nuevas investigaciones sobre este tema aún tan inexplorado.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBELMA

C A P I T U L O I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1. El Problema.

El sistema educativo mexicano tiene como uno de sus propósitos llevar la educación a todos los ciudadanos, así puede interpretarse lo establecido en el Artículo Tercero Constitucional: "la educación primaria es obligatoria y la que imparta el Estado debe ser gratuita".

Al mencionar este artículo que se debe formar a los educandos en el aprecio a la igualdad, es decir, al tomar como punto de partida que: "todos los seres humanos son iguales", tiene y debe tener un significado importante ya que se puede interpretar como igualdad de oportunidades educativas para todos los niños, esto muy bien se puede ubicar dentro del contexto de que el alumno tiene el derecho de recibir la ayuda necesaria para poder aprender de acuerdo a la capacidad que tenga, ya sea ésta mínima, deficiente, limitada o máxima, es decir, recibir la ayuda apropiada que vaya acorde con sus necesidades. Así se ha entendido y la prueba se observa en los diferentes programas que se han establecido para dar atención a las distintas necesidades de los educandos como: deficientes mentales, ceguera o debilidad visual, sordo mudos problemas motores, menores infractores, lento aprendizaje, etc., todos ellos para dar la debida atención a niños con limitaciones para aprender; pero en el otro extremo de la curva se pueden en

contrar los alumnos sobresalientes y con talentos especiales, por los cuales se había hecho muy poco por no decir que casi nada.

María Teresa Alicia Silva y Ortiz menciona:

"una sociedad indiferente al cultivo de sus más altos talentos está condenada a la mediocridad y a la dependencia de la ciencia y la tecnología extranjeras. [...] No propiciar el desarrollo de talentos constituye una injusticia, ya que se le niega al sobredotado la oportunidad de recibir el apoyo educativo para alcanzar la plenitud de sus potencialidades". (1)

Al reflexionar críticamente sobre esta afirmación, surgen interrogantes como: ¿nuestro papel como educadores de nuevas generaciones es el de caer en la mediocridad arrastrando a nuestro paso al los alumnos que están bajo nuestra dirección?, ¿deseamos depender siempre de países extranjeros?

Algunos estudiosos del tema, interesados en el problema que enfrentan los alumnos sobresalientes en las escuelas, al no recibir la atención que requieren sus potencialidades, se dieron a la tarea de elaborar programas para este tipo de niños y aunque no son precisamente mexicanos, se tiene la opción de poderlos adaptar a los niños de este país, tomando en cuenta que existen características que se pueden encontrar en todos los niños del mundo como son las capacidades y aptitudes para aprender.

(1) SILVA, y Ortiz María Teresa Alicia. "El niño sobredotado". Ed. EDAMEX. México, 1989. p. 16.

Después de haber realizado una revisión sobre diferentes mo
delos de atención, la D.G.E.E. elige los más factibles de aplicar
en nuestro medio y los pone en práctica en un proyecto de inves
tigación que aún es desconocido para la gran mayoría de los maes
tros mexicanos, con la consecuente falta de oportunidad de poder
aplicarlos con sus alumnos para proporcionarles la atención que
requieren y salvar algunos prejuicios con los que se tratan de
justificar como: los sobresalientes pueden salvar los problemas
por sí mismos, por lo tanto no necesitan ayuda especial. Cuando
la realidad es que en la misma forma que les cuesta trabajo a los
alumnos con menor capacidad para aprender, mantenerse al nivel de
sus compañeros de clase, los sobresalientes se ven en dificulta
des para bajarse de nivel; acción a la que se ven obligados por
la rigidez de los procedimientos de la escuela obligatoria y
gratuita y la diferencia de habilidades que presentan sus compañe
ros. Como consecuencia su rendimiento no va acorde con su capa
cidad; además de que, como estos alumnos no cuentan con la solven
cia económica para ser atendidos en forma particular, no les que
da más alternativa que presentar conductas tales como: caer en un
estado de letargo o apatía, esconder sus habilidades por temor a
ridiculizar o ser ridiculizados.

Así mismo, el desconocimiento del proyecto, implantado ya
por la D.G.E.E., aleja al maestro de grupo del acceso, tanto del
marco teórico como de la metodología subyacente a éste, con el e
fecto de no poder aplicar, dentro de su labor docente, dichos su
puestos respecto al niño sobresaliente; así como también de la u

tilización de esta modalidad de aprendizaje como metodología para facilitar el proceso de construcción del conocimiento en la totalidad de su grupo formado por una heterogeneidad de niveles de desarrollo en los niños, ya que si las estrategias didácticas que se manejan con los alumnos sobresalientes dan resultado, pueden tomarse algunos principios básicos de dicho proyecto para atender a los educandos del grupo regular. Esta sería una de las finalidades más importantes de dicho proyecto: extender este cuerpo teórico con su respectiva metodología como auxiliar para el desarrollo progresivo de las potencialidades de los alumnos en general, atendiendo así al derecho Constitucional de igualdad de oportunidades.

La causa que existe, y por la cual se dá el desconocimiento de este proyecto de atención para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, se debe en gran medida, a la falta de presupuesto de la SEP para dotar a la Dirección General de Educación Especial del personal necesario para atender todas las escuelas de la República Mexicana.

Por lo anteriormente expuesto, se enuncia el problema que dará forma a este trabajo:

¿Los modelos para una adecuada atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes seleccionados por la Dirección General de Educación Especial, son los más convenientes?

2. Definición del Objeto de Estudio.

La presentación de este trabajo tiene como propósito fundamental dar a conocer los modelos de atención utilizados para guiar a niños potencialmente sobresalientes en el campo de la educación especial que, en el sistema educativo mexicano, está representado por la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) departamento encargado de la alternativa de atención para los alumnos con requerimientos educacionales especiales por presentar atipicidades; entendiéndose por ésto, aquellos individuos cuyas características conductuales de aprendizaje se apartan de las normales.

Refiriéndose en este caso, específicamente a los niños que muestran capacidades y aptitudes sobresalientes, en contraposición con aquellos que tienen problemas para construir los conocimientos presentes en los programas de educación primaria.

Generalmente en el sistema educativo nacional, se le ha dado mayor importancia al tratamiento y atención de la problemática de los alumnos con limitaciones como: ceguera o debilidad visual, problemas motores, auditivo-orales, deficiencia mental, límites, menores infractores y lento aprendizaje; olvidándose al lado opuesto.

La originalidad de este trabajo que se ha de desarrollar, aunque ya ha sido tratado por psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales, reside en dar a conocer la necesidad de brindar a la población identificada como potencialmente sobresaliente, una

atención especial que logre canalizar dichas capacidades y aptitudes en provecho, tanto de su propia formación como en el de la comunidad, guiándolo siempre hacia la construcción de sus conocimientos y a la investigación de temas reales.

Al hablar sobre niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, se puede aclarar la existencia de prejuicios, supuestos o hipótesis que caracterizan al alumno que presente dichas aptitudes como:

* Genio: persona cuyos conocimientos y habilidad son vistas como ilimitadas, increíblemente sobresalientes o notables

* Niño precoz: sujetos con un marcado desarrollo temprano cuyas manifestaciones específicas anteceden a los de su edad.

* Alumno sobredotado: aquellos que presentan la combinación de una superioridad cognitiva de la creatividad y la motivación aunada a la magnitud de éstas.

En este trabajo se dejarán de lado estas caracterizaciones y, para definir al niño sobresaliente se tomará en cuenta a: aquel individuo que con referencia a los compañeros de grupo presenta conductas de creatividad, talento y perseverancia. Refiriéndose al aspecto creativo como: la habilidad de la persona para expresar ideas novedosas y útiles que le da sentido a algo, que aclara relaciones nuevas e importantes, capaz de cuestionarse previamente algo que parece inconcebible e inesperado pero que representa una pregunta crucial. El talento se puede identificar como la observación de aptitudes para logros

especiales. La tercera conducta que es la perseverancia, se define como el compromiso que el niño establezca con el trabajo así como la dedicación hacia éste.

Entonces se tiene que el niño potencialmente sobresaliente es aquél que, dentro de un grupo determinado, presenta inteligencia, (entendiéndose por ésta, la presencia de un conjunto de habilidades, talentos o destrezas mentales que le permitan resolver problemas o elaborar productos que tienen importancia en un determinado medio social) creatividad y dedicación arriba del promedio.

Desde épocas muy remotas, anteriores a la era cristiana, ha estado presente, de acuerdo a la necesidad y valor predominante de las diversas culturas, el requerimiento de identificar y aprovechar al máximo a aquellos individuos que poseen una capacidad o aptitud sobresaliente.

De acuerdo a diversos autores, desde el año 220 A.C., los chinos habían elaborado un sistema de exámenes competitivos para seleccionar a los individuos excepcionalmente más capaces.

En diversos países del mundo, 35 en total, se ha asumido la tarea de implementar programas especiales para aquellos alumnos considerados sobresalientes, pretendiendo favorecer la identificación y atención de los mismos. (2)

(2) CORIAL, Aarón R. "Los niños sobredotados". Ed. Nerder. Barcelona, 1990. p. 221 - 228.

En México esta alternativa de atención tiene su origen en los principios del Programa para la Modernización Educativa que de acuerdo con los procesos de cambio que actualmente enfrenta el país en materia de educación y en relación con la apertura a la ciencia y la tecnología, trata de: "alentar la creatividad desde los primeros años". (3) Así como: "cultivar el talento de los niños y la juventud para orientarlos y comprometerlos con el desarrollo de su país". (4)

Por ello, se ha fijado entre uno de sus objetivos:

"Fortalecer la educación especial como servicio complementario de la educación básica destinada a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes como máximo desarrollo que interesa a la sociedad". (5)

El espíritu de esta acción y las motivaciones pueden variar según las pretenciones de la política educativa de nuestro país ya que pueden ser: desarrollar las potencialidades intelectuales y determinadas aptitudes individuales para la formación de élites que mantengan el Status Quo del sistema, o bien, de acuerdo al compromiso de muchos maestros de base que en forma crítica ofrecen las mismas oportunidades educativas para favorecer un pleno desarrollo del potencial de cada uno de sus alumnos a fin de conseguir la realización personal y satisfacer determinadas necesidades de la sociedad elevando la calidad de la educación.

(3) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. SEP. México, 1989. p.23

(4) Idem.

(5) Ibidem. p. 43.

Derivándose de lo anterior la gran necesidad de dar a conocer, tanto a las instituciones educativa como a los maestros de grupo, las teorías en que se basan los modelos de atención para los niños CAS, (niños con capacidades y aptitudes sobresalientes) así como el conocimiento y comprensión de las estrategias metodológicas para este tipo de población, tanto dentro del grupo regular como en el trabajo de apoyo que realiza el maestro encargado de los alumnos identificados como potencialmente sobresalientes, fuera de las aulas y aún extramuros de la institución educativa.

Se necesita hacer incapié en que, la meta que lleva este modelo de atención es apoyar el trabajo de los maestros regulares y en que los maestros CAS, deben asumir el compromiso de que su misión no sea la de formar una élite dentro de los grupos sino de facilitar a los alumnos sobresalientes, el desarrollo de sus capacidades y aptitudes, además de presentar a los docentes encargados de grupos regulares, el conocimiento de estrategias que puedan auxiliarlos en la conducción de determinado contenido de aprendizaje, sujeto a las características que presentan los niños tipificados como normales, para el logro de la construcción de conocimientos por ellos mismos, pudiéndose hasta tener como apoyo a los alumnos del grupo CAS.

Las teorías psicológicas abordadas en este trabajo, cuya finalidad es aportar los datos teóricos y conceptuales necesarios para ubicar el problema de investigación, se encuentran dentro de lo que se ha dado en llamar corriente humanista, caracterizada

por el deseo de entender al alumno como persona humana en su estructura, sus procesos, el desarrollo de su potencial y sus relaciones interpersonales; fijándose como meta generar una postura orientada al servicio de la promoción, el bienestar y el crecimiento del ser humano.

Los exponentes representativos de esta corriente, mismos que proporcionarán el marco teórico de esta investigación son: Jean Piaget, el Dr. Calvin Taylor y el Dr. Joseph S. Renzulli.

Se está conciente de que todo trabajo de investigación tiene sus limitaciones y éste no es la excepción. En cuanto a la información se presenta el inconveniente de la poca bibliografía en español, sobre todo en este tema en particular, además el rechazo tanto del sector administrativo como de los mismos maestros de los centros de trabajo. Actitud que mediante la socialización y la proyección de este trabajo se tratará de contrarrestar en lo que se refiere a la problemática que presenta este tema.

3. Delimitación.

Dadas las necesidades de mejorar la calidad de la educación en México y, de acuerdo con los Programas para la Modernización Educativa 1989-1994, que contempla como prioritario el proyecto de atención a los niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes; la Dirección General de Educación Especial implanta el modelo de atención a este tipo de alumnos a partir de el ciclo escolar 1990-1991 a nivel nacional, incorporando a los

estados de la República Mexicana, (21 entidades) que todavía se encontraban fuera de él, ya que los restantes se habían anexoado al irse ampliando la muestra que dió inicio en el Distrito Federal en el año de 1985.

La Esc. Prim. Urb. Fed. Vesp. "Francisco Villa", ubicada en la colonia Orizaba de la ciudad de Mexicali, B.C., utilizada para el marco de referencia de esta investigación y que posteriormente se describirá con detalle en el apartado correspondiente, se incorpora al Modelo de Atención CAS en septiembre de 1991, fecha en que se dá inicio a la etapa de sensibilización del mencionado modelo; dirigida dicha etapa a: maestros, directivos y padres de familia de esta institución, cuyo objetivo, logrado por cierto, es como su nombre lo indica sensibilizar, explicando las características del servicio a todas las personas que están inmiscuidas en el proceso enseñanza-aprendizaje para lograr la autorización del trabajo con los alumnos.

La población de esta escuela, a la que se dirige la segunda etapa del modelo, como es la de identificación, se encuentra comprendida en los grupos de 3º A, 3º B y 4º U; con un total de 97 alumnos, 52 del sexo masculino y 45 del femenino de los que al concluir la mencionada etapa, queda conformada por el 18.5% de dicha población escolar, siendo 18 los alumnos que ingresan al grupo CAS, (9 hombres y 9 mujeres) (Anexo A) alumnos a quienes será dirigida la etapa operatoria del modelo, misma que se explica también en el capítulo correspondiente.

La razón por la cual fue incorporada la escuela Francisco Villa se debe a que la Dirección General de Educación Especial tiene gran interés, pues así lo marcan los lineamientos de este modelo de atención, en que todos los sectores de la población queden dentro de su radio de acción. Habiéndose implementado el servicio a sectores económicos medio y alto, como lo son los de las escuelas Leona Vicario, Cuauhtémoc y Año de la Patria, falta ba atender la población cuyas características encajan en esta co munidad, es decir, de nivel socio-económico bajo, (se constata en el registro de inscripción) (Anexo B) pues los padres pertenecen a la clase obrera, jornalera, subempleada, etc., pues se puede en contrar entre ellos: albañiles, choferes, herreros, carpinteros, pequeños comerciantes y empleados. Siendo un punto de relevancia llevar este proyecto a los niños de bajo nivel socio-económico, puesto que, es en estos grupos donde se ha señalado la acumula ción de un elevado porcentaje de deserción escolar, como preju cios que marcan la falta de un capital cultural suficiente como para que los alumnos logren un nivel eficiente de aprendizaje, ya que los niños de la clase baja inician su instrucción escolar al comenzar propiamente su instrucción primaria mientras que los de clase media y alta no hacen más que continuar un aprendizaje iniciado con anterioridad teniendo así la posibilidad, dentro de esta investigación, de refutar dichos supuestos o hipótesis como lo son los de las teorías innatistas y ambientalistas, des cribiendo la primera postura que, el fracaso o el éxito en las tareas escolares está determinado por la herencia y postulando

la segunda teoría que el hombre esencialmente no es más que el producto de todos los condicionamientos por lo que sus motivaciones y necesidades pueden ser modificadas y adaptadas. De tal forma que ambas concepciones, respecto al sujeto que aprende, niegan la posibilidad de que los alumnos de bajos recursos económicos puedan llegar a interaccionar con los objetos de conocimiento y construir hipótesis respecto a ellos, asimilando nuevos aprendizajes reales y aplicables a su vida diaria.

Este trabajo de investigación resalta la necesidad de acudir a la teoría interaccionista para explicar que ambas posturas caen en un error al aferrarse a sus argumentos extremistas, ignorando las cuestiones presentadas por los otros. Es necesario comprender que la interferencia de ambos factores, (herencia y ambiente) es de una complejidad tal, que intentar aislarlos conduciría a algo absurdo ya que ambos tienen una gran influencia en los tres planos como lo son: el intelectual, el social y el afectivo; por tal razón esta teoría presenta una alternativa para aquellos alumnos desfavorecidos por las dos corrientes extremistas que, de una forma u otra, son utilizadas por los sistemas socio-políticos de algunos países para estratificar todavía más, por medio del aparato ideológico educativo, las diferencias socio-culturales aumentando las fuerzas productivas que recaen en los individuos de bajo nivel económico.

4. Justificación.

Las razones que han llevado a seleccionar como objeto de

estudio: "La atención especial que requieren los alumnos que presentan capacidades y aptitudes sobresalientes" son varias y de gran importancia para todos los docentes.

Por experiencia personal se puede exponer la siguiente afirmación: no importa el nivel educativo, el sistema al que pertenezca la institución en la que se labora y el medio socio-económico del que provengan los alumnos; siempre se encuentran dentro de un grupo, alumnos que sobresalen de los demás pues presentan una creatividad, una habilidad para resolver problemas o elaborar productos y una dedicación o perseverancia al realizar sus trabajos, superior a los otros niños.

Estos alumnos, en la mayoría de las ocasiones, no encuentran un tratamiento adecuado por parte de los maestros y a veces sufren rechazo por parte de sus compañeros; tal vez porque el maestro desconoce las estrategias para poder canalizarlo o porque las mismas exigencias institucionales de tiempo y recursos materiales le impiden hacerlo. /

Tratando de dar satisfactoria respuesta al Programa para la Modernización Educativa en 1985 la Dirección General de Educación Especial, inicia en el Distrito Federal el desarrollo de un proyecto de investigación para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. El proyecto comienza en cuatro escuelas del nivel de primaria atendiendo cuatro grupos de tercero y cuarto grados. En el ciclo escolar 1986-1987 se amplía la cobertura a cinco estados: Chihuahua, Nuevo León, Michoacán, Guerrero y Jalisco;

abarcando un total de 39 escuelas con cuatro grupos en cada una.

Durante los ciclos escolares 1987-1988 y 1988-1989, se incorporan: Coahuila, Chiapas, Querétaro, Tlaxcala y Durango. Llega a Baja California en el ciclo escolar 1990-1991, cuando es implantado a nivel nacional y son incorporados el resto de los estados de la República Mexicana, (21 en total). (Anexo C).

Al ser incorporado Baja California, específicamente la cd. de Mexicali a esta alternativa de atención, se recibe la invitación para formar parte del personal encargado de su implantación y desarrollo, así como para presentarlo en las diferentes instituciones de educación primaria del sistema federal.

Al recibirse el nombramiento dentro de dicho programa surgió la tarea de dar a conocer el servicio a las autoridades administrativas de diferentes zonas escolares del sistema federal recibiendo la autorización sólo de algunos inspectores para presentar el trabajo en las escuelas de su jurisdicción.

Cuando se trata de cubrir la etapa de sensibilización, la primera de las tres que conforman el proyecto, con los maestros y directores, cuya importancia radica en: propiciar la aceptación y apoyo de los sujetos a quienes va dirigida dicha etapa con el objeto de fortalecer las acciones técnico - pedagógicas y proporcionarles la información en relación con las actividades a realizar para su adecuado desarrollo, se encuentra con el

rechazo al servicio presentado, por parte del personal de algunos de los planteles visitados.

No se puede culpar a los maestros de las instituciones en las que no se logró el objetivo de dicha sensibilización, pues al reflexionar sobre las causas que originaron dicho rechazo, se llega a la conclusión de que se debieron a:

- * Resistencia a romper con los patrones conductuales y laborales muy arraigados.

- * Las estructuras teórico-conceptuales de la educación tradicionalista difíciles de dejar.

- * La excesiva carga de trabajo que los maestros sufren y que temen aumente.

- * Apatía, que muy probablemente se deba a la poca confianza que tienen en los nuevos proyectos.

Se encuentra por otro lado, la experiencia obtenida en las instituciones cuyas puertas fueron abiertas, cuando al pasar a una segunda etapa del modelo, como es la de identificación de los alumnos que formarían el grupo CAS inicial, etapa que al igual que la de sensibilización será descrita en el marco teórico, se encontró con una respuesta no muy satisfactoria por parte de los maestros de grupo, pues el instrumento denominado: "Escala Renzulli-Hartman", que debe ser llenado por dichos maestros para el auxilio de la mencionada identificación, fué retenida durante seis semanas, acción que obstaculizó el trabajo.

Dentro de tantos contratiempos, se obtiene una motivación

positiva como lo fué el buen recibimiento y la atención otorgada por parte de los alumnos de las diferentes escuelas visitadas, motivación que ayuda a redoblar esfuerzos.

✓ El reflexionar sobre todas y cada una de estas razones y muy en especial en los problemas que enfrentan este tipo de alumnos que requieren tareas intelectuales, creatividad y motivaciones mayores que los demás, a lo que algunos de los maestros no pueden o no saben como responder debido a que, desconocen los fundamentos y estrategias ~~del proyecto CAS~~ y sólo se basan en el programa establecido; lo que hace que estos estudiantes se sientan frustrados por la carencia de satisfactores a sus necesidades educativas así como el cumplir adecuadamente el trabajo encomendado y el compromiso adquirido, impone la urgencia de investigar a fondo y con el mayor cuidado el objeto de estudio seleccionado, para poder aportar algo más en materia de educación, que logre una superación profesional y una satisfacción personal.

Para realizar este trabajo de la forma más satisfactoria, se fijan los siguientes objetivos:

5. Objetivos.

Objetivo General:

Dar a conocer las estrategias metodológicas subyacentes al proceso enseñanza-aprendizaje de contenidos educativos integrales del nivel de primaria, dirigidos a los alumnos que presentan, previa identificación, capacidades y aptitudes sobresalientes.

Objetivos Específicos:

* Caracterización de los niños que presentan capacidades y aptitudes sobresalientes.

* Análisis del medio socio-económico y cultural en el que se desarrollan los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

* Identificación de algunas de las corrientes que han tratado de explicar teóricamente la presencia de aptitudes y capacidades sobresalientes en los alumnos que cursan la educación primaria.

* Presentación de las diferentes estrategias metodológicas utilizadas para facilitar, eficazmente, los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos integrantes del grupo CAS.

* Aportación del cuerpo teórico - metodológico para el enriquecimiento de las respuestas presentadas como modelo funcional, partiendo de la experiencia del docente.

CAPITULO II

MARCO DE REFERENCIA

CAPITULO II

MARCO DE REFERENCIA

Análisis Contextual y de Sujetos.

Este apartado tiene como finalidad presentar un estudio del medio geográfico y socio-cultural al que pertenece la población seleccionada para esta investigación, cubriendo los elementos que en ella participan.

La reseña de la comunidad y sus características servirán para ubicar al sujeto de estudio en el medio en el que se desenvuelve y las condiciones que pueden beneficiar o afectar el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la forma en que dichas características pueden ser utilizadas para canalizarlo hacia la construcción de sus conocimientos.

Se pretende, al analizar las relaciones interactuantes que se dan entre los miembros que conforman la institución educativa siendo éstos: directivos, maestros, alumnos y padres de familia, encontrar los elementos y normas que integran la labor docente mismas que repercuten positiva o negativamente en el aprovechamiento escolar que tienen los educandos.

El inciso referente a la historia, tanto de la comunidad como de la escuela, permite el conocimiento de dos importantes factores: por un lado su origen socio-económico para poder contrastarlo con la actual situación y, por el otro, se encuentra la pertinencia de involucrar al alumno en el estudio de hechos

sociales referentes a su comunidad; ya que uno de los objetivos del proyecto de atención para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, pretende inducir al alumno hacia la investigación crítica de hechos reales, que logren involucrarlo en el conocimiento de problemas que afectan al país y que parten de los núcleos comunitarios.

Por estas razones este apartado queda dividido en: la escuela y la comunidad; quedando comprendidos dentro de estos apartados los sujetos que los conforman.

1. La Escuela.

1.1 Antecedentes Históricos.

El edificio donde se ubica la Esc. Prim. Urb. Fed. Vesp. Francisco Villa, localizada en la Av. Emiliano Zapata # 2300 de la colonia Orizaba en Mexicali, B. C., (Anexo D) fué construido en 1965, para satisfacer las necesidades de la población circundante a este plantel que originalmente prestó sus servicios únicamente en el turno matutino con el nombre de: "Plan de San Luis". A medida que fué insuficiente dicho turno para brindar educación a este creciente núcleo escolar, después de verificarse un censo del que se concluiría la importancia de establecer el turno vespertino como medida tendiente a satisfacer la necesidad de la población descrita, integrada por 250 hombres y 271 mujeres de los cuales 458 eran escolares pertenecientes a la segunda y tercera infancia; contemplándose además, en el resultado de éste la existencia de 53 adultos analfabetas. (Anexo E)

Los datos generales de dicha comunidad, según la encuesta realizada en esa época, concluye entre otras cosas que la ocupación principal de los habitantes, en ese entonces, era la agricultura; la raza predominante en el lugar se cataloga como mestiza; las vías de comunicación usuales eran: correo, telégrafo y teléfono; su sistema de alumbrado era eléctrico. Sin embargo aún no se contaba con el servicio de drenaje y pavimentación, teniendo regulares condiciones higiénicas dicha población estudiada. (Anexo E)

Partiendo de los datos anteriores, mismos que se presentan ante las autoridades correspondientes, se propone y acepta la fundación de la escuela Francisco Villa, teniendo efecto a partir del 2 de septiembre de 1971. Dicha escuela es sostenida por la federación y se encuentra ubicada a tres kilómetros de la cabecera de la zona escolar. Conformando la primera planta de maestros que atendería a los grupos de primero a sexto grado los profesores: Rosendo González Rubio, Arnoldo Rojas Casado, Héctor Hernández Hernández, María Elena García Nieto, Delfina Ramírez Solórzano, Norma Ruiz García, María Elena Burgueño Abrego, Martha Sánchez Macías, Bertha Alicia González y, ocupando el cargo de director el profesor Margarito Aguirre Alejo. (Anexo F)

1.2 En la Actualidad.

Actualmente en esta institución que pertenece a la IX zona escolar, con clave 02EPRO209K, funcionan nueve grupos regulares

y uno integrado, siendo su población un poco reducida ya que de los 458 escolares contemplados en el censo, su inscripción ha bajado a 280, a pesar de que la población va en aumento debido al crecimiento demográfico en este sector de la ciudad; la razón de este fenómeno puede encontrarse en la desviación de posibles inscritos hacia otros planteles del sistema estatal y/o federal que se han fundado dentro de esta extensa comunidad. También puede ser que influya el hecho de que los padres de familia prefieran inscribir a sus hijos en el turno matutino en lugar de considerar los turnos vespertinos y sólo los que no encuentran inscripción en los primeros utilizan, por no quedarles otra alternativa, el segundo turno laboral.

El edificio cuenta con las siguientes condiciones materiales: Doce aulas distribuidas en tres hileras más una ubicada en el patio de juego, esta aula fué construida posteriormente para dar atención al primero integrado. (Anexo G) Cuenta además con una construcción utilizada como dirección, la plaza cívica, los servicios sanitarios para ambos sexos respectivamente, dos áreas verdes frente a las aulas, la cooperativa escolar y un espacio posterior al edificio que cumple la misión de patio de recreo mismo que se encuentra separado de las instalaciones por una malla ciclónica que impide el acceso de los alumnos en el tiempo de receso escolar. El dividir el terreno de juego y recreación de las otras instalaciones, se debe a una tradición difícil de erradicar del pensamiento y práctica de los maestros que laboran en ambos turnos, éstos argumentan que dicha acción se lleva

a cabo para proteger los inmuebles del deterioro al cual están expuestos si se permite que los alumnos jueguen en este espacio así como para mantener el aspecto higiénico de la institución.

1.3 Los Sujetos.

Como característica primordial dentro del contexto social al cual se refiere esta investigación, se encuentra el estrato o clase social a la que pertenecen los alumnos, aspecto de gran importancia para que, al relacionarlo con otros elementos, se pueda analizar el fenómeno escolar para entender las causas y efectos del proceso educativo de los escolares pertenecientes al grupo CAS.

Los educandos de este plantel de nivel elemental, se ubican dentro de la clase media y baja, formada por padres cuyas ocupaciones son: meseros, choferes, veladores, obreros, taqueros, empleados y algunos emigrados. Debido a sus profesiones se puede inferir que dichos padres no cuentan con un bagaje cultural adecuado para guiar a sus hijos hacia el estudio formal de las materias escolares en sus hogares. (Anexo H)

Si se toman en consideración las tesis innatistas que adjudican a la herencia el desarrollo de la inteligencia, definitivamente en esta población no se podrían encontrar alumnos potencialmente sobresalientes; por otro lado, según las tesis ambientalistas un medio empobrecedor tiene nefastas consecuencias

sobre el desarrollo de la inteligencia del individuo, sobre todo en la edad en que se encuentran estos alumnos, lo que lleva a concluir que menos se pueden identificar, en esta escuela el tipo de niños que requiere el proyecto, sobre todo si se observa en el registro de inscripción, (Anexo H) que la mayoría de las madres se dedican a las actividades propias del hogar exclusivamente, acto que lleva a deducir que las entradas monetarias sólo provienen de la parte paterna, por lo que la economía familiar no puede ser muy buena y por lo tanto el ambiente que rodea al niño no es precisamente favorable, de acuerdo a las tesis innatistas y ambientalistas. Sin embargo, a pesar de todo lo desfavorable de la situación, los sujetos potencialmente sobresalientes han sido identificados, ésto se debe a que no se toma como base para dicha identificación ninguna de las corrientes anteriores, sino que se fundamenta en el encuentro armonioso entre el alumno y su entorno, en el contexto de organización total de experiencias intelectuales, psíquicas y sociales.

En lo que respecta a la clase social a la que pertenecen los maestros; es también conocido que no es muy alta. Por otro lado se tiene la medida que toma el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación del sistema federal de otorgar, a los maestros que cuentan con 25 o más años de servicio, doble plaza para protegerlos con un salario digno para su jubilación.

De los catorce maestros que laboran en este plantel, cinco se encuentran en esta situación, por lo que regularmente llegan

con retraso y ya cansados por haber cubierto, en el turno matutino y en una escuela bastante alejada, un horario. El maestro que atiende el grupo integrado ha sido favorecido también con la doble plaza y los restantes cubren horas en secundarias por lo que tampoco, aunque lo deseen, llegan a tiempo y descansados para poder desarrollar al máximo su labor docente, acciones que tienen repercusiones en su trabajo dentro de las aulas.

Este incumplimiento a las normas de puntualidad y asistencia a clases, es también observada por una buena cantidad de alumnos, atribuyéndose este hecho a dos causas particulares: la regularidad con que los docentes llegan tarde, por lo que el trabajo escolar no da inicio a la hora reglamentaria y, la lejanía de algunos hogares de los alumnos. Esto último se considera de más peso, pues inclusive en el periodo de invierno, por ocultarse el sol antes de la hora de salida, se ha propuesto por parte de la dirección que el timbre que marca el término de las labores se escuche a las 4:30 P.M. para proteger a los alumnos que tienen que recorrer una considerable distancia para llegar a sus casas. Esta medida se ha tomado como consecuencia de algunos ataques sufridos por menores de la institución, debido en gran parte a la falta de alumbrado público.

Aparte de las causas anteriores, la norma de puntualidad se ve infringida además por: reuniones sindicales, reuniones de Consejo Técnico o para organizar algún evento social y/o cultural que tenga como objetivo primordial la proyección a la comunidad,

ésto último, aparte del ausentismo e impuntualidad de algunos docentes y alumnos, es causa de suspensión de clases para el ensayo de eventos cívicos o deportivos, iniciándose estas actividades con semanas de anticipación.

Otro síntoma de desorden es el ruido anárquico que se escucha en los salones de clase. Los alumnos hablan entre sí casi todo el tiempo y los profesores parecen ser incapaces de controlar la clase y mantener la atención de los alumnos sobre los contenidos, sucediendo ésto por la falta de planeación y preparación del docente así como por la falta de interés que pone en su trabajo debido al cansancio al que lo ha llevado el ser otro más de los asalariados del sistema educativo.

A pesar de estas condiciones de trabajo existen alumnos que sobresalen del resto de sus coetáneos, mismos que requieren más atención por parte del maestro regular o del maestro del grupo CAS para canalizar sus potencialidades hacia el logro de objetivos determinados.

La situación material de la escuela no es favorable, puesto que los mesabancos, pizarrones, vidrios, abanicos, etc., dejan mucho que desear. Tampoco se cuenta con recursos humanos de apoyo. Esta falta de personal se debe, por una parte, a la negligencia de las autoridades administrativas, (inspección escolar) que no exigen adecuadamente y por la vía reglamentaria, su dotación de recursos humanos de apoyo y por la otra la apatía que tienen los docentes en su trabajo dentro del aula.

Debido a la carencia de los recursos materiales y humanos los maestros se limitan a exponer y repetir los contenidos que se manejan en los libros de texto para el alumno (el gran fetiche de la educación) y a pedir que los estudiantes memoricen o bien mecanicen los contenidos verborrécicos del docente; así como que resuelvan los ejercicios del texto que en la mayoría de las veces no representa algo significativo para los alumnos.

Puede hablarse también de una falta de eficiencia en el cumplimiento de los objetivos escolares, puesto que el nivel de preparación del alumno es notablemente bajo, encontrándose por ejemplo, niños en cuarto grado que no han logrado construir el proceso de la lecto-escritura correctamente y aunque al finalizar el nivel elemental la mayoría de los educandos son capaces de leer y escribir, sólo unos cuantos lo hacen con facilidad, ya que existen alumnos que aprenden con maestro, sin maestro y a pesar del maestro. Es entonces satisfactorio atender a alumnos que en esta escuela fueron identificados como sobresalientes.

Además de lo anterior, existe una falta de comunicación entre maestros, directivos y padres de familia, ya que estos últimos no parecen preocuparse demasiado por lo que ocurre en la escuela con sus hijos, mucho menos por tratar de solucionar los problemas que en ella se presentan. Esta falta de comunicación tiene que ser superada por el maestro CAS, pues los padres son parte muy importante para su trabajo por lo que este aspecto está contemplado en una de las partes de la etapa de sensibilización. Así que el maestro CAS tendrá que luchar contra esta apatía.

La falta de interés en la comunicación por parte de los docentes, puede observarse en varios hechos cotidianos, por ejemplo: no existe contacto entre maestros y alumnos en la hora de receso ni fuera del plantel ya que los docentes no se quedan acompañándolos en sus juegos sino en la dirección conversando o tomando café y al terminar la jornada abandonan rápidamente la comunidad hasta el día siguiente. No se llevan a cabo reuniones informales con los padres de familia y las reuniones formales son poco frecuentes, verificándose una al inicio del ciclo escolar para formar la Asociación de Padres de Familia y la segunda al concluir éste, para fijar la cuota de inscripción que se pedirá en el siguiente ciclo. Por lo anterior la asistencia a estas reuniones es mínima y cuando alguno de los profesores quiere romper con esta falta de interés no encuentra respuesta por parte de los padres.

Los problemas o aspectos cualitativos que se han descrito están interrelacionados, ya que si los alumnos están incómodos y enfadados, el desorden en clase es inevitable, a menos que los maestros ejerzan una presión violenta sobre ellos, acción que no se efectúa pues tratan de no ser represivos.

La inasistencia e impuntualidad así como la suspensión de labores representa una consecuencia natural del desorden y el desinterés de todos los participantes es a la vez el resultado de todos los demás problemas. Es importante aclarar que las causas más profundas de esta problemática particular que se presentan en dicha institución educativa, debe de ser buscada

específicamente en el contexto social de los participantes y en el tipo de dinámica o relación que se da entre la escuela y dicho contexto; pero más importante es apreciar los esfuerzos que los alumnos realizan para poder adaptarse a un trabajo en las condiciones anteriormente descritas y sobre todo valorar a los estudiantes que no solamente se adaptan sino que luchan y sobresalen a pesar de todas las adversidades que enfrentan diariamente.

2. La Comunidad.

2.1 Antecedentes Históricos.

La colonia Orizaba, lugar donde se encuentra enclavada la escuela primaria Francisco Villa, es una de las más antiguas de Mexicali, pues surge desde que se llevó a cabo el reparto agrario realizado por el Gral. Lázaro Cárdenas del Río en 1937.

Esta extensa comunidad se ha ido desmembrando con el correr del tiempo pues los ejidatarios, ya que nació como un ejido, por no contar con el capital necesario para trabajar sus propiedades las fueron vendiendo y en ellas se han construido los asentamientos humanos: Santa Clara, Revolución, Baja California, San Luis, Simental, Martha Welch, etc., es decir, todos los que se encuentran dentro de los terrenos del Ejido Orizaba, pues su extensión comprendía desde la Línea Internacional hasta lo que hoy son Las Granjas Virreyes.

La colonia Orizaba, comunidad a la que pertenecen los

alumnos que reciben el servicio del modelo de atención para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes implantado por la D.G.E.E., se encuentra reducida a lo que anteriormente conformaba la zona urbana del ejido, pues a los integrantes de dicho ejido se les entregó para construir sus viviendas una hectárea, la que posteriormente se les recomendó lotificaran, pues los costos de urbanización resultaban muy caros e incosteables. Se tomó como Acuerdo de Asamblea dividir dicha propiedad en seis lotes cada una; estos lotes fueron vendidos presentando un valor que oscilaba entre \$ 1,000.00 y \$ 4,000.00 M.N.

Esta lotificación dió origen a serios problemas, pues los ejidatarios realizaron la venta en forma anárquica. El mismo predio fue vendido en más de una ocasión, con diferentes medidas, precios y personas. Los compradores pertenecían al status social bajo, por lo que no contaban con solvencia económica que les permitiera adquirir un predio con un costo mayor en un lugar ya legalizado; además de que la mayoría provenían del interior del país por lo que requerían de un lugar donde establecerse y fincar sus viviendas, vislumbrando la oportunidad de adquirir un lote a bajo costo.

Estas acciones originaron el conflicto que perduró hasta 1980, fecha en la que intervino CORET para regularizar los inmuebles. Finalmente se logró la legalización de los títulos de propiedad estando como Presidente de la República el Lic. Luis Echeverría Alvarez.

Por lo anteriormente expuesto se puede valorar que, esta

conflictiva comunidad presenta un excelente marco para que los alumnos del grupo CAS realicen investigaciones que los involucren y el campo de acción será muy amplio, pues continuando con su historia se encontrará que es bastante folklórica y está llena de tradiciones y leyendas.

En sus inicios este asentamiento humano contaba con una muy considerable población de origen asiático (chinos). Los ejidatarios les rentaban sus parcelas porque, como antes se menciona, ellos no contaban con el capital requerido para trabajarlas. Sobre estos inmigrantes existe una leyenda llamada El chino sin cabeza, leyenda que ha venido formando parte de la cultura popular de esta colonia.

Existía también un grupo de indígenas de origen yaqui cuya tradición, diciembre a diciembre, engalanaba la comunidad con sus celebraciones a la Virgen de Guadalupe. Los representantes de este grupo de indígenas eran los Sres.: Saturnino Simental, propietario de la parcela en la que actualmente se encuentra la colonia que lleva por nombre su apellido, Ezequiel Avilez y Rosario Sánchez, quien estaba casada con uno de los integrantes de la comunidad china, el Sr. Manuel Ching.

El mestizaje resultante de chinos, yaquis y otros individuos procedentes del interior del país, dieron origen a la populosa comunidad que asiste a la escuela Francisco Villa, población de la que surge el grupo CAS, sujetos de estudio de este trabajo, y que como se ve en su historia son de origen heterogéneo.

2.1 En la Actualidad.

Lo que antes fuera el Ejido Orizaba y que quedó reducido a la zona urbana de éste; limita al Norte con la Colonia Baja California, sirviendo de división la Av. Zacatecas, antes Andrés Medrano; al Este con la colonia Esperanza, teniendo como límite la calle Heróico Colegio Militar, también llamada en un tiempo calle Guadalajara o calle 11; al Sur con las colonias Martha Welch, San Luis y Simental, cuya división está marcada por la calle Emiliano Zapata o Revolución y al Oeste con la recientemente fundada colonia Nacionalista, que es dividida por la calzada Luis Echeverría. Todos estos asentamientos humanos son proveedores de la población escolar que asiste a la institución educativa de este trabajo, sobre todo la colonia Nacionalista, porque por ser de reciente creación sus habitantes tienen la necesidad, conforme van llegando a ella, de buscar inscripción para sus hijos; encontrándola en este lugar, que por tener menor cantidad de alumnado, en comparación con las escuelas de turno matutino, abre sus puertas para todo aquel niño que requiera un un lugar para recibir la instrucción académica.

En fechas recientes y aún en contra de la oposición de los ejidatarios sobrevivientes que se niegan a costear los gastos de urbanización que es bastante deficiente, con el comprensible perjuicio para los habitantes de esta zona, sobre todo para los niños que cuando llueve tienen que trasladarse a la escuela luchando por no caer en el fango, se están tomando medidas para introducir servicios como: pavimentación, drenaje y reparación

de la red de agua potable. Acciones que beneficiarán a la comunidad mejorando la calidad de vida de sus habitantes pero sobre todo se reducirán las faltas de asistencia de los alumnos pues podrán llegar a sus clases sin problemas de traslado peatonal, mejorando la norma de asistencia y puntualidad.

A su vez estos servicios de obras públicas redundarán en el mejoramiento del transporte urbano que es bastante deficiente, ya que sólo se cuenta con dos líneas de autobuses; la conocida como camiones blanco y negro con la ruta denominada "Orizaba" y la conocida como negro y crema cuya ruta recorre casi toda la ciudad; iniciándose en las Granjas Virreyes y terminando más allá de la colonia Pro-Hogar, después de haber pasado por Centro Cívico y el centro de la ciudad. Por estas razones las personas que no cuentan con automóvil propio, tienen que sufrir las inclemencias ambientales hasta una hora para abordar el medio de transporte. Entre estas mayorías se encuentran algunos alumnos que asisten a la escuela Francisco Villa, siendo las anteriores algunas de las causas de las llegadas tarde, de las que se habló en el subtema anterior.

Los comercios que se pueden identificar son las tiendas de abarrotes: La Oferta, primer establecimiento de este tipo en la comunidad, Pájaro Madrugador, Vivis, Bertha y La Escondida. Se cuenta también con un centro comercial en el que existe: papelería, panadería, dulcería, farmacia, nevería, centro de video, zapatería y tienda de ropa. Para la práctica del deporte está un gimnasio particular y las instalaciones del Colegio de

Bachilleres Plantel Baja California. En lo referente a materiales para la vivienda o de construcción, la ferretería Valle de Mexicali. Además se encuentra la fotografía Kenia, el taller de reparación de calzado El Zapatito, el restaurante Tortas el Zorro y el mercado sobre ruedas que se instala todos los jueves en esta comunidad. Si los habitantes necesitan algo más se trasladan al centro comercial Ley, instalado por la calzada Heróico Colegio Militar.

Todos estos establecimientos aparte de prestar el servicio para el que fueron creados, son de gran apoyo para el trabajo docente pues se puede llevar a los niños hasta sus instalaciones y realizar con ellos las investigaciones requeridas en las tareas escolares del grupo regular y del grupo CAS.

Para llevar a cabo la práctica de los cultos religiosos, se tienen dos iglesias protestantes: La Iglesia de Dios de la Profesía y Pureza Amor y Luz; lugares donde se practican los cultos cristiano y evangelista respectivamente. La parroquia Nuestra Señora de Guadalupe de la religión católica que ha venido funcionando desde 1955. Esta parroquia primeramente era atendida por las monjas de la orden Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres. Ellas siguen viviendo en la residencia que se encuentra en el terreno perteneciente a la parroquia pero ya no dirigen los cultos sino que ahora se cuenta con un dirigente espiritual, el párroco Carlos Sandoval, quien se hace cargo de los servicios representativos de este culto. También se ven con mucha regularidad, aunque no existe en esta colonia un-

templo exprofeso para sus prácticas religiosas, los predicadores de la religión mormona que recorren las calles llevando los principios de su doctrina a los hogares en los que les permiten la entrada.

De estas referencias se puede deducir que los alumnos que asisten a la institución educativa provienen de hogares que profesan diferentes religiones, situación que de ninguna manera debe repercutir en la labor educativa, pero que por desgracia la experiencia demuestra lo contrario. Se tiene conocimiento de que se han originado verdaderos conflictos que perjudican a algunos alumnos que, a pesar de conocer que el Artículo Tercero establece que la educación debe ser laica, algunas acciones realizadas lo contradicen; tema éste muy significativo que puede ser tratado por los niños del grupo CAS, si en un momento dado de su trabajo se define su interés por él.

Como se puede ver los alumnos del grupo CAS provienen de hogares donde el nivel económico y cultural no es muy elevado, sus condiciones materiales son deficientes y sus religiones variadas. Luchan con las inclemencias ambientales y con la falta de interés y comunicación de padres y maestros, así como con las exigencias institucionales. A pesar de todo y gracias a la teoría interaccionista que los concibe en su íntegro dinamismo vital con impulsos, instintos, afectividad, conocimiento, voluntad, y capacidad productiva, reciben un apoyo para su formación con el proyecto de atención para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes implantado por la D.G.E.E.

CAPITULO III

MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

CAPITULO III

MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

1. Consideraciones Generales Acerca de la Concepción de la Capacidad Sobresaliente.

En la actualidad existen diversas aproximaciones y enfoques acerca de la capacidad sobresaliente así como estrategias para su identificación y atención.

Estas aproximaciones se pueden englobar en tres bloques:

1.1 Las Tesis Innatistas.

Ven en la herencia el elemento que determina, en casi su totalidad, el desarrollo de la inteligencia y en consecuencia los elementos del éxito o el fracaso de todo individuo. Los argumentos científicos de los defensores de esta teoría son:

a). Los humanos son diferentes por tanto sus capacidades y sus aptitudes, son desiguales.

b). El conjunto de los test que miden estas aptitudes determinan el C.I y por consiguiente la inteligencia.

c). El C.I se transmite estadísticamente de padres a hijos por tanto es heredable.

d). Por ser heredable el C.I se transmite genéticamente por tanto la inteligencia está determinada antes del nacimiento.

Todo intento de modificar este estado es forzosamente vano y significaría una pérdida de tiempo y de medios. Formándose a los individuos en función de su C.I y de las capacidades de que están provistos antes de nacer.

Las críticas que se pueden hacer a estos postulados son:

* El restringir el concepto de inteligencia a un C.I y por añadidura, genéticamente transmitido.

* La inteligencia engloba esferas de la actividad humana tan diversas e indefinibles, que hablar en términos de igualdad o desigualdad, sólo pueden tener sentido si se comparan actuaciones en tareas estrictamente definidas. Cada hombre expresa su ingenio en su campo propio.

* El pasar del concepto de heredabilidad al de genético. La inteligencia es heredable, pero de ahí a decir que las variaciones del C.I son todas, o casi todas genéticas, es muy distinto; puesto que se niegan los eslabones intermedios que existen entre el sustrato genético de la inteligencia y la actuación tal como es medida en los test.

* El atribuir al C.I una constante estable por considerarla como un reflejo potencial genético, y aceptarla; significa renunciar a promover por la educación el nivel intelectual de cualquiera, cuando no existe ninguna prueba de la relación entre diferencias individuales de la inteligencia y la herencia.

En resumen, todos los argumentos innatistas se concentran

sobre el C.I., asimilando a la inteligencia sobre su estabilidad y su transmisibilidad. Pero veremos que, en realidad este C.I. puede cambiar con el tiempo y algunas modificaciones pueden atribuirse a aspectos identificables del medio ambiente. (6)

1.2 Las Tesis Ambientalistas.

Para ellas, el hombre no es más que el producto de todos los condicionamientos de la vida, por lo que sus motivaciones y necesidades pueden ser modificadas y adaptadas. En general no niegan la importancia del sustrato constitucional de la inteligencia; sus críticas se dirigen contra las convicciones absolutistas de la herencia.

Entre los argumentos que ofrecen se encuentran:

a). La teoría "del entorno intelectual", según la cual, cuanto más numerosa es la familia, más bajo es su nivel medio y continúa disminuyendo con cada uno de los nacimientos.

b). Las investigaciones de privación en el ambiente, según las cuales un ambiente empobrecedor tiene consecuencias nefastas sobre el desarrollo del individuo, sobre todo cuando lo sufre a una temprana edad.

c). Los efectos comprobados por deficiencias dietéticas,

(6) CORIAT, Aarón R. "Los niños superdotados". Ed. Nerder. Barcelona, 1990. p. 129.

que ocasionan diferencias de maduración fisiológica con repercusiones en la posibilidad de atención, movilización y resistencia a la fatiga.

d). La actitud educativa de los padres y la afectividad con que se vinculan a sus hijos; puesto que un clima emocional cálido y conciliador, que brinde seguridad, no producirá los mismos efectos en el desarrollo intelectual que un clima de desapro**ba**ción, hostilidad o indiferencia, que tiende a crear ansiedad e inseguridad.

1.3 Las Tesis Interaccionistas.

Los interaccionistas señalan que ambas posturas caen en un error al aferrarse a sus argumentos extremistas ignorando las cuestiones presentadas por los otros. Es necesario que entiendan que la interferencia de los dos factores, (herencia y ambiente) es de una complejidad tal, que intentar aislar el uno del otro conduce a una simplificación absurda y a un estéril debate.

Diferentes investigaciones realizadas, han dado como resultado un mayor conocimiento de los procesos del desarrollo mental, cuya conclusión evidente es, que los determinantes de la inteligencia son de orden genético, congénito y ambiental y, que todos se hayan en estrecha interacción; por lo que es importante captar el aspecto dinámico del alcance respectivo de cada uno de los factores en relación con los otros, tanto en el plano intelectual como en el social y afectivo, es decir, que debe existir una estrecha relación entre los tres factores.

2. Implicaciones Pedagógicas de estas Concepciones.

2.1 Las Teorías Innatistas.

Bajo la perspectiva de las teorías innatistas, los individuos sobresalientes nacen "sobredotados", como personas poseedoras de un alto C.I que les permite destacar en sus logros académicos, o bien, como poseedoras de un talento específico en cualquier otra área de la actividad humana (artística y/o deportiva).

En esta perspectiva, el problema de atención a alumnos sobresalientes se ve simplificado, puesto que el proceso de identificación y selección se reduce a una simple valoración psicométrica o de otro tipo y, la estrategia psicopedagógica a seguir es principalmente, el aceleramiento de su estancia dentro de las instituciones educativas, denominado como enriquecimiento vertical: a través del cual, aseguran brindar a estos individuos un camino más fácil y rápido para el despliegue de sus potencialidades y con ello, su "realización personal".

2.2 Las Teorías Ambientalistas.

Para los ambientalistas las condiciones situacionales son las que permiten que un individuo desarrolle conductas sobresalientes.

En esta concepción, el individuo es considerado como una "tabla rasa" u hoja de papel en blanco, en donde se puede ir marcando los rasgos y perfiles del intelecto, del carácter y del

sentimiento a través de una capacitación o de una acción educativa y un ambiente favorable.

Subyace en este enfoque, una teoría que ha sido denominada "optimismo pedagógico", conforme a la cual la educación es capaz de todo, es omnipotente y suficiente para colmar las deficiencias humanas y promover, cada vez de mejor manera, el perfeccionamiento del género humano.

Las estrategias pedagógicas que se derivan de este enfoque y el éxito de las mismas, están en función de un proceso que implica fundamentalmente, una incorporación de información, en situaciones ambientales controladas; en donde el individuo es fragmentado en áreas o funciones que deben ser estimuladas independientemente, utilizando para ello, objetivos conductuales que desintegran la conducta del niño de su totalidad dentro de un contexto social; poniendo énfasis en los contenidos frente a los procesos y en las soluciones frente al planteamiento del problema; generalmente con una intención cuantitativa y no cualitativa.

2.3 Las Teorías Interaccionistas.

Las alternativas pedagógicas derivadas del enfoque interaccionista conciben al hombre en su íntegro dinamismo vital con sus impulsos, instintos, afectividad, conocimiento, voluntad y capacidad productiva; elementos que le permiten tomar conciencia de sí mismo a través de su actividad integral. (6)

(6) CORIAT, Aarón R. Op. Cit. p. 156.

De esta manera, se aborda el problema del individuo sobresaliente desde una perspectiva más amplia, que no se conforma con conocer las características y evolución de estos sujetos a lo largo de su desarrollo, sino que también pretende estudiar la aparición de los diversos procesos psicológicos y su progresivo desarrollo y profundización, considerando las dimensiones genéticas y evolutivas de los procesos psíquicos del ser humano, en interacción continua con los objetos de conocimiento que le ofrece el medio social en el que se encuentra inmerso.

De acuerdo con ello, el currículum estará centrado en los intereses y en el perfil de desarrollo de los alumnos, poniendo particular énfasis en los factores cualitativos del proceso educativo con el propósito de promover su desarrollo integral y el de sus compañeros de grupo; intensificando la comunicación y las interacciones entre los alumnos.

Resulta sorprendente que a pesar de no ponerse en duda que el individuo constituye una unidad bio-psico-social; existen en la actualidad, teorías que lo conciben como un ser fragmentado bajo ciertas condiciones (como en el caso del individuo sobresaliente) y que, en función de ello, propongan alternativas encaminadas hacia su bienestar.

Para que el individuo pueda desarrollarse en forma satisfactoria, necesita encontrarse inmerso en un ambiente de relaciones humanas que tengan una carga afectiva positiva para

él. Inundarlo de información a través de propuestas pedagógicas en donde el profesor es considerado un transmisor de conocimientos y el alumno un mero receptor, no lo conducirá a ninguna parte. El alumno debe tener una valoración personal del conocimiento que adquiere y de lo que construye a través de él, para alcanzar una realización personal.

Concebir a la capacidad sobresaliente bajo un enfoque holístico, (como un todo unitario y dinámico en sí mismo) que incluye variables tan diversas como las capacidades fisiológicas, el complejo medio ambiente y lo que algunos autores llaman "inteligencia afectiva", (motivación, interés, atención, etc.) permitirá comprender las diferencias entre el niño regular y el niño con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Lo importante es, ante todo, crear las condiciones de un encuentro armonioso entre el niño y su entorno en el contexto de una organización total de experiencias intelectuales, psíquicas y sociales, sin olvidar que el sujeto, con todas sus singularidades, juega un papel importante y complejo en las interacciones que se dan entre estos diversos factores y el medio educativo.

3. Problemas en la Definición y Terminología.

Siempre ha existido un marcado interés por las personas que han destacado en una o más áreas de la actividad del hombre a

través de épocas históricas. Pero definir quien es sobresaliente y quien no lo es, parece ser una tarea difícil, puesto que si se etiqueta al niño con capacidades y aptitudes sobresalientes como aquél que se desvía de la norma de su grupo debido a alguna habilidad o talento en la que se destaque, se encontrará una gran gama de ellos.

Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, se ha estado de acuerdo en considerar que alguien es educativamente excepcional si es necesario alterar el programa educativo común con el fin de atender sus necesidades, éstos es, cuando el desarrollo educativo del alumno se obstaculizaría si no se le proporcionan elementos que son innecesarios para que la mayoría de los niños logren sus objetivos.

Dentro de la experiencia del docente, en los grupos de educación primaria se puede ejemplificar con algunas observaciones y comentarios acerca de casos de alumnos que particularmente muestran una conducta inquieta dentro del aula por considerar aburridos, poco motivantes e insuficientes las actividades de aprendizaje, por lo que el maestro se encuentra con el problema de no saber que hacer con ellos, acciones que provocan en muchas ocasiones actitudes hostiles hacia estos alumnos por parte del docente, además de que se muestran impacientes y poco comprensivos hacia su conducta, sin ponerse a recapacitar en que las causas de su comportamiento pueden tener diversas variantes como: su falta de preparación para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje o motivaciones

internas y externas del sujeto mismo relacionadas con su entorno familiar y comunitario. Por lo que si bién, la definición pedagógica antes expuesta sobre el niño sobresaliente acerca levemente la atención al concepto mismo, ésta es insuficiente.

El llegar a una definición aceptable respecto al tema tratado, enfrenta dificultades, puesto que, como en todo concepto que se utiliza en educación especial, muchos términos empleados en el estudio de sujetos sobresalientes suscitan grandes controversias. Sin embargo se hace necesario intentar definir algunos de ellos, aunque la terminología empleada en dichos estudios es bastante confusa.

Además de la palabra sobresaliente que es una palabra recientemente adoptada por la Dirección General de Educación Especial, hay una gran variedad de términos que se utilizan para describir a las personas que son superiores de alguna manera. Como ejemplos podemos señalar:

* Precoz: se refiere a un marcado desarrollo temprano. Muchos de los alumnos altamente dotados lo manifiestan e áreas específicas tales como el lenguaje, la música y las matemáticas. El rango de desarrollo intelectual del precoz, excede al del que no lo es.

* Genio: este término se emplea cada vez menos en educación. Se refiere a todas aquellas personas cuyos conocimientos y habilidades son vistas como ilimitadas e increíblemente sobresalientes o notables, como sucede con algunos artistas,

músicos, escritores y poetas que tienen reconocimiento universal de sus cualidades.

* Creativo: se refiere a la habilidad para expresar ideas novedosas y útiles, darle sentido a algo, aclarar relaciones nuevas e importantes y cuestionarse previamente algo que parece inconcebible e inesperado pero que es una pregunta crucial.

* Sobredotado: se refiere a la combinación de una superioridad cognitiva (por ejemplo intelectual, aunque no sea del calibre del genio) 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.

* Talento: generalmente se ha utilizado para indicar una habilidad, una aptitud o un logro especial". (7)

Estos conceptos han sido criticados y rechazados en su uso argumentando que al utilizarlos se limita mucho a la población que puede participar dentro de proyectos para la atención de alumnos sobresalientes.

En la búsqueda de una definición del niño con capacidades y aptitudes destacadas, es importante señalar que cada cultura define a sus sobresalientes según sus propios valores y estilos de vida. Así por ejemplo, en la antigua Grecia se enaltecía al

(7) SILVA, y Ortiz María Teresa Alicia, Op. Cit. p. 23 - 24.

orador mientras que en Roma se valoraba a los ingenieros y a los soldados.

Históricamente diversos autores han influido en forma significativa en el estudio de la educación de los individuos sobresalientes y, haciendo un análisis de las diversas concepciones de lo que es una persona sobresaliente, se observan por un lado, aquellas que explican en términos de coeficiente intelectual, en donde se habla del desempeño específico en pruebas de inteligencia y se utiliza un parámetro de calificación como grado de excelencia, y por otro, posturas que amplían la concepción tomando en cuenta otros elementos subjetivos tales como: creatividad, liderazgo, motivación, etc.

Alfred Binet, a principios del siglo XX, diseñó las primeras pruebas para medir la inteligencia; sosteniendo que ésta no se expresa en segmentos de conducta, sino como una operación mental combinada en la que todo proceso opera como un total unificado, (8) Su hipótesis consistió en que la inteligencia está dominada por un solo factor y que el intelecto está formado por una serie de habilidades mentales primarias.

Considerando las escalas de Binet, Terman concluye que las personas sobresalientes son aquellas que obtienen una puntuación igual o mayor a 140 en la escala de inteligencia de Binet.

Las aproximaciones anteriores recibieron severas críticas

(8) SILVA, y Ortiz María Teresa Alicia. Op. Cit. p. 27.

ya que son restringidas en cuanto a la concepción que tienen de inteligencia; así como también porque las pruebas del C.I miden un rango relativamente restringido del desempeño, no detectando capacidades como la alta motivación, la creatividad y los talentos especiales, ya que sujetos que tienen dichas aptitudes pueden ser considerados como sobresalientes. Además de reconsiderar que la inteligencia, así como las habilidades, destrezas y aptitudes son más complejos que una banda relativamente angosta del desempeño que se requiere para que se considere que se ha obtenido una puntuación excepcional en una prueba del C.I.

En un intento más por abordar el concepto, varios pedagogos norteamericanos propusieron una definición más general a fines de la década de 1950 que rezaba de la siguiente manera: "Los niños sobredotados o talentosos son aquellos que muestran consistentemente un desempeño notable en cualquier línea útil de su esfuerzo". (9)

Tal definición adolece básicamente en dos aspectos: primero el niño tiene que demostrar sus capacidades y aptitudes mediante su desempeño, haciendo a un lado la identificación temprana o diagnóstica y segundo, cuál puede ser el significado exacto de "en cualquier línea útil del esfuerzo".

Por otro lado, Guilford toma las ideas originales de Binet

(9) HENRY, N.B. "Education for the gifted. The fifty-seventh - year book of national society for tha education. Chicago Uni 1958. p. 32

y elabora una teoría unificada sobre el intelecto; en la que especifica y organiza todos sus componentes diseñando un modelo tridimensional al que llamó: Estructura del Intelecto.

Utilizando el procedimiento estadístico del análisis factorial, concluye que existen 120 habilidades humanas. Según Guilford, cada una es la intersección de tres categorías básicas un contenido, un producto y un proceso. Las características que sobresalen de este modelo se refieren a que, las habilidades tienen cierta autonomía, se rompe con la idea tradicional de considerar la inteligencia como un todo sin atender a las especificidades del desempeño. Proponiendo el entrenamiento de habilidades para desarrollar la capacidad sobresaliente.

Guilford amplía su concepción incluyendo otro elemento que se relaciona estrechamente con la capacidad sobresaliente: la creatividad, Definiendo el pensamiento creativo de la siguiente manera: "Una idea creativa es aquella que el sujeto nunca ha tenido antes, para él es nueva. La idea creativa se origina de la intersección del pensamiento productivo con los contenidos semánticos". (10)

De sus investigaciones se desprenden diversas conclusiones importantes para la comprensión de la capacidad sobresaliente como son:

(10) GUILFORD, J.P. "The nature of human intelligence". Ed. Mc - Graw-Hill Book Co. New York, 1967. p. 72.

* Muchos niños potencialmente creativos no necesariamente tienen un cociente intelectual extremadamente superior.

* La relación existente entre el cociente de inteligencia verbal y el test de creatividad no es de tipo lineal.

* Las aptitudes en la estructura de la inteligencia que parecen ser responsables directas del éxito en el pensamiento creativo, pertenecen a la intersección de dos categorías principales: la producción divergente y los contenidos semánticos

A partir de las investigaciones de Guilford, el Dr. Calvin Taylor desarrolló una concepción que rompe con la idea general de inteligencia. Identificó 40 habilidades de comunicación verbal, y amplió la concepción de creatividad llegando a la conclusión de que ésta implica una multiplicidad de talentos que antes no se habían reconocido.

Los talentos que propone son: pensamiento productivo, toma de decisiones, predicción, planeación y comunicación, cada uno compuesto por una serie de habilidades específicas. A partir de ello diseñó un modelo denominado: "Modelo de Talentos Múltiples" cuyo objetivo fundamental consiste en facilitar la adquisición de los conocimientos a través del desarrollo de los talentos mencionados.

Otra aportación que ha logrado una considerable aceptación en años recientes, es la propuesta por la Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE), la cual plantea que los niños

sobresalientes y talentosos son capaces de lograr un alto nivel de desempeño a través de la aplicación de programas o servicios educativos especiales que trasciendan en su contenido respecto al programa regular.

Las áreas que sirven como base para caracterizar al niño sobresaliente en el modelo de Taylor, ya sea que se presenten en una, sola o combinadas son las siguientes: "1) Habilidad intelectual general; 2) aptitudes académicas específicas; 3) Rendimiento creativo productivo; 4) Habilidad de liderazgo; 5) Aptitud en artes visuales y de ejecución; 6) Habilidad psicomotora". (11)

Algunas limitantes que se pueden señalar a esta definición son las siguientes:

_ Se mezclan indiscriminadamente aptitudes y procesos.

_ Se centra en cuestiones intelectuales y académicas.

Dichas limitaciones fueron consideradas, entre otros autores por el Dr. Joseph S. Renzulli, autor que junto con Taylor se manejará en esta investigación, ya que la definición de Taylor complementada y mejorada por Renzulli, es la seleccionada por la D.G.E.E., por considerarla la más apropiada para el desarrollo del proyecto que pone en el centro del mismo al niño con capacidades y aptitudes sobresalientes.

(11) TAYLOR, C. W. "The multiple talent approach". The Instructor (revista). E.U.A., Abril, 1968. p. 22 - 36

El Dr. Renzulli, concretamente afirma que: "la capacidad sobresaliente consiste en una interacción entre tres grupos básicos de características humanas: habilidad general arriba del promedio, (incluso una inteligencia superior) altos niveles de compromiso con la tarea, (por ejemplo, manifestar un gran nivel de motivación y habilidad para llevar a cabo un proyecto desde el principio hasta sus conclusiones) y un alto nivel de creatividad (por ejemplo, la capacidad para formular ideas nuevas y aplicar las para resolver problemas)". (12) (Anexo I).

Por lo anterior, en este trabajo se define como alumno sobresaliente y con talentos especiales a: aquellos niños que poseen y son capaces de desarrollar esta combinación de características y aplicarlas a cualquier área valiosa del desempeño humano.

La definición de Renzulli, aventaja a los demás estudios sobre sujetos sobresalientes en varios aspectos tales como: el agregar el compromiso con la tarea, considerándolo como una dimensión humana; el asociar la habilidad intelectual general, el compromiso con la tarea y la creatividad en la descripción del desempeño; el rechazo de la medición de la inteligencia y el rendimiento utilizando únicamente pruebas estandarizadas como criterio exclusivo sobre el cual fundamentar un diagnóstico e identificación; así como considerar la participación activa del alumno en su trabajo escolar como mejor predictor de desempeño

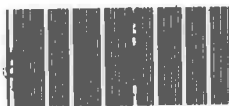
(12) RENZULLI, J.S. "¿What makes giftedness?. Phi Kappan. New York, 1978. p. 261.

que los exámenes y calificaciones.

Una aclaración importante respecto a la capacidad y aptitud sobresaliente es que ésta no permanece constante, ni es una característica inherente al sujeto, sino que depende, en buena medida, de las condiciones en las que dicho sujeto se desarrolla. El aprendizaje de nuevos objetos de conocimiento es dinámico completamente, llevándose a cabo dentro de una relación dialéctica entre sujeto y objeto donde ambos tienden al cambio, es decir, tanto el sujeto influye en el objeto de conocimiento, como el objeto en la persona.

En la definición, el primer aspecto corresponde a la habilidad arriba del promedio, lo cual no significa un C.I necesariamente superior. La habilidad, por el contrario, supone un área específica de desarrollo en el cual algún o algunos sujetos pueden tener un desempeño sobresaliente. Así el concepto de habilidad rompe con la tradicional concepción de la inteligencia como un todo, cuya consecuencia práctica era que una persona inteligente lo era para cualquier actividad del quehacer humano.

De acuerdo a la caracterización que Renzulli hace sobre la capacidad sobresaliente, en este trabajo se define como inteligencia: el conjunto de habilidades talentos o destrezas mentales que le permiten al sujeto resolver problemas o elaborar productos que tienen importancia en un determinado medio social, donde tanto los problemas como los productos varían de acuerdo



con la función mental del sujeto y su medio ambiente.

El desarrollo de la inteligencia incluye pues, tanto la proclividad biológica para participar en una forma convergente determinada de solución de problemas así como del fomento cultural de dicha manera de actuar.

Por otro lado el concepto de habilidad arriba del promedio abre la posibilidad de que se busque un mayor número de sujetos con habilidades específicas que las pruebas tradicionales de inteligencia seguramente pasarían desapercibidas. Por lo que Renzulli sugiere que es necesario utilizar otros indicadores como lo son los desempeños académicos extracurriculares. Por último, la habilidad arriba del promedio supone una cierta estabilidad, ya que esta característica es la más estable en el tiempo. En consecuencia es una de las manifestaciones que se trata de detectar en primera instancia en los procedimientos de identificación que posteriormente se indicarán en este trabajo.

El segundo elemento de la capacidad sobresaliente es el compromiso con la tarea, refiriéndose a la tenacidad con que el sujeto permanece durante un periodo prolongado de tiempo realizando una actividad para alcanzar una meta. Este aspecto puede ser en buena medida, una característica de personalidad, específicamente de motivación y actividad autocontrolada dirigida a ciertos fines.

Esta característica influye directamente a las otras dos formas, y en mayor medida, a la creatividad; por lo que una de

la mayor responsabilidad como docente es incrementarla.

La tercera y última característica es la creatividad. Esta puede concebirse, en general, como encontrar o inventar nuevas relaciones entre los elementos de la información ya conocidos, o la creación de nuevos problemas a partir de estos elementos.

Aunque no existe un acuerdo pleno entre los diferentes autores que han estudiado la creatividad, parece que la mayoría no duda en afirmar que algunas de sus principales características son: la fluidez o cantidad de ideas producidas ante una tarea o problema, la originalidad de algunas de estas ideas, la flexibilidad entendida como la capacidad de predecir alternativas que se ubican en planos y categorías diferentes de resolución de problemas y, la elaboración que consiste en el refinamiento y perfeccionamiento de las alternativas producidas. (13)

4. Características del Niño con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

Si en la aplicación de los planes y programas de enseñanza regulares debe tenerse muy en cuenta, el principio tantas veces repetido: "no se puede educar sin conocer al educando", se torna entonces una necesidad impostergable, en el caso de los alumnos que se han identificado como potencialmente sobresalientes, llevarlo a cabo, pues la multiplicidad de factores que,

(13) TORRANCE, P. "Predicción de la creatividad". Ed. Hexágono. - México, 1976. p. 56 - 62.

directa o indirectamente pueden influir en la determinación del diagnóstico de tales capacidades, obliga técnicamente a enunciar algunas características predominantes del pensamiento y acciones de este tipo de niños, con la finalidad de facilitar en este trabajo, el entender el proceso que determinará la población que posteriormente se deberá atender con el rublo de alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Han sido exhaustivas las investigaciones realizadas por una serie de estudiosos del tema para el logro de un tipo de caracterización que incluya un amplio margen de habilidades y aptitudes que un determinado sujeto debe de dar muestra para su detección como alumno sobresaliente; además de que contemple una facilidad general para la aplicación de todas aquellas herramientas o instrumentos pertinentes para la identificación de éstos por parte del profesor.

Una caracterización de este tipo, conlleva en ocasiones a considerarla bajo un cierto margen de subjetividad por la ingerencia de factores ambientales externos, (la relación entre padres e hijos, la socialización, el capital cultural y la interrelación con sus contemporáneos) así como también el carácter interno mismo del sujeto: la motivación, intereses y necesidades propias del infante en determinado nivel de desarrollo. Sin embargo, es prioritario contemplar ciertas pautas conductuales dentro de determinados parámetros que indiquen un camino, más o menos seguro, para detectar una población potencialmente sobresaliente; por lo cual se decidió aceptar la

por el Dr, Joseph S. Renzulli y colaboradores.

A partir de trabajos de Renzulli y del análisis de los resultados de las investigaciones sobre sujetos sobresaliente, se llegan a establecer las siguientes características de dichos sujetos:

4.1 Características de Aprendizaje.

Tienen un vocabulario normalmente avanzado para su edad y grado escolar; utilizan términos de una manera significativa; poseen una conducta verbal caracterizada por una "riqueza de de expresión", complejidad y fluidez; son observadores agudos y atentos; generalmente "ven más" o "extraen más" de una historia, película, poema, etc., que otros.

4.2 Características Motivacionales.

Se esfuerzan por lograr la perfección; es autocrítico, no se satisfacen fácilmente con su propia velocidad o productos. Se interesan mucho en lo correcto y lo erróneo, lo bueno y lo malo, frecuentemente evalúan y poseen juicios acerca de las personas, las cosas y los acontecimientos.

4.3 Características de Creatividad.

Muestran una gran curiosidad acerca de muchas cosas; constantemente hacen preguntas acerca de cualquier cosa y acerca de todo. Manifiesta un agudo sentido del humor y manifiesta gusto

en situaciones que pueden no parecer humorísticas a otras personas.

4.4 Características de Liderazgo.

Muestran un fuerte impulso hacia la responsabilidad y el compromiso con la tarea; manifiestan vigor y persistencia en la consecución de metas; presentan atrevimiento y originalidad en la solución de problemas, autoconfianza y sentido de identidad personal; disposición a absorber atención interpersonal, a tolerar frustración y espera. Muestran capacidad para influir en la conducta de otras personas. (14)

4.5 Características Educativas.

En términos generales, los niños sobresalientes, (pero no siempre) 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. Generalmente son más jóvenes que sus compañeros de clase pues han avanzado más rápido debido a su desempeño académico superior. No debe sorprender que estos alumnos demanden ocupaciones intelectuales, creatividad y motivaciones mayores que el promedio.

Es importante destacar que esta descripción no siempre es

(14) RENZULLI, J.S., Hartman R.K & Callahan, C.M. "Scale for Rating the behavioral characteristics of superior students". 2a.ed. Psychology and Education of Gifted Eds. Irvington, New York, 1975. p. 84 - 97.

válida, muchas veces estos alumnos no son reconocidos como tales en la escuela sino que, por el contrario, se les cataloga como problemáticos, que molestan constantemente con sus preguntas y/o más conocimientos, llegan a manifestarse aburridos en el trabajo escolar ya que éste no les pide ningún esfuerzo especial.

Cuando los maestros no saben como responder a las necesidades de estos alumnos y/o el sistema es tan rígido que difícilmente permite alteraciones en sus planes de estudio, estos niños presentan un rendimiento bajo pues se sienten frustrados por la carencia de buenas oportunidades educativas.

4.6 Características Sociales y Emocionales.

Como grupo, los sobresalientes tienden a ser estimados por sus compañeros; se inclinan a ser líderes sociales; son estables emocionalmente, autosuficientes y menos propensos a desórdenes. En suma, generalmente manifiestan características emocionales y sociales superiores. Sin embargo, como cualquier otro ser humano, no está inmune a los problemas sociales y emocionales.

Posiblemente sean más susceptibles a las situaciones mencionadas a medida que sus capacidades sean más altas ya que se sienten en un mundo mediocre y sin estímulos apropiados cuando conviven con los demás. Es natural que se confundan y se sientan mal cuando se les discrimina y se les impide realizarse.

4.7 Características Físicas.

Algunos autores estudiosos de este aspecto en referencia con

los sujetos sobresalientes, han manifestado como conclusión que los individuos guardan una determinada constitución física que raya en lo atlético (Terman y Oden) sin embargo no hay respuesta precisa para distinguir a los sobresalientes de los que no lo son tomando en consideración aspectos anatómicos o de sexo. (15)

5. Algunos Modelos de Enseñanza-Aprendizaje que son Útiles en el Diseño de Actividades para Alumnos sobresalientes.

La atención de niños sobresalientes será realmente un trabajo fructífero y funcional, cuando los modelos de atención o aprendizaje que se diseñen y/o seleccionen para este fin respondan efectivamente, tanto a las necesidades e intereses como a las circunstancias sociales de los alumnos, así como también a los objetivos que se fijan para lograr la proyección de éstos a la comunidad.

La enseñanza-aprendizaje a partir de modelos, debe ser un proceso que se dé en la vida y para la vida de los educandos; en tal virtud, dichas estrategias se han de plantear considerando su marco teórico particular el cual define una determinada filosofía tanto del aprendizaje como del alumno, con la finalidad de que el maestro seleccione los más adecuados considerando: la población con la que se va a trabajar, los medios económicos y materiales

(15) SILVA, y Ortiz María Teresa Alicia. "El niño sobredotado". - EDAMEX. México, 1989. p. 45 - 47

con los que se cuenta, los procesos cognitivos que se desea desarrollar y si la instrucción se dirigirá a grupos o se impartirá en forma individualizada.

La elección por parte del docente debe basarse específicamente en factores como: el modelo mismo, su filosofía, sus objetivos, sus puntos débiles y fuertes; así como la personalidad, habilidades, experiencias y prioridades del mismo docente, sin olvidar las características comunes y especiales de los estudiantes. Factores que deben analizarse cuidadosamente.

Los modelos de atención para individuos sobresalientes que a continuación se presentan, han sido probados ampliamente en cuanto a su efectividad al tratar a este tipo de sujetos, dichos modelos podrían usarse, ya sea en forma separada o en combinación para la atención de los niños mexicanos.

Cada uno de los modelos que se presentan tienen especificadas sus ventajas y desventajas, así como sus diferentes supuestos y bases filosóficas.

5.1 Taxonomías de los Objetivos Cognoscitivos y Afectivos de Educación Según Benjamín Bloom y David Krathwohl.

El propósito general de las taxonomías es ofrecer un conjunto de criterios que auxilien en la clasificación de los objetivos educativos para precisar el grado o nivel de dificultad de la conducta que se requiera como respuesta del alumno; además facilitar la planeación de las experiencias y prácticas para el

aprendizaje congruente, el diseño y/o la selección de los instrumentos más apropiados para evaluar el término del proceso de aprendizaje. Ofreciendo además un espacio para rediseñar o formular nuevas actividades que refuercen las experiencias adquiridas.

Las taxonomías pueden considerarse genéricas ya que se pueden aplicar en cualquiera de las áreas que oficialmente se imparten en primarias, puesto que tanto el nivel de desarrollo como su uso son semejantes.

Las taxonomías en cuestión han sido ampliamente utilizadas en los programas para niños sobresalientes en Estados Unidos manejándose en forma combinada. Cuando se busca información respecto a la efectividad que dicho modelo taxonómico implica en esta clase de niños, la respuesta es desoladora, ya que aún no se ha podido determinar objetivamente si es el uso de las taxonomías en sí, las que propician el éxito de su aplicación en niños sobresalientes o es que simplemente se deba a que los alumnos se identifiquen con ellas pues les aumenta su percepción como seres capaces. El problema en sí, es que no se ha realizado una verdadera y conciente evaluación de sus resultados.

En la primera taxonomía, que es la de los objetivos cognoscitivos según Benjamín Bloom, se contemplan seis niveles:

- _ Conocimiento.
- _ Comprensión.
- _ Aplicación.

- _ Análisis.
- _ Síntesis.
- _ Evaluación.

En el manejo de estos niveles se considera que el dominio de un posterior implica el dominio de un anterior, es decir, las conductas más complejas implican las más sencillas.

Las Taxonomías de Krathwohl o Del Dominio Afectivo, comprenden cinco niveles:

- _ Recepción o atención.
- _ Respuesta.
- _ Valoración.
- _ Organización.
- _ Caracterización por un valor o complejo de valores.

Las separaciones entre estos dos dominios diferentes del comportamiento humano, sólo se realiza para asegurar el conocimiento de los niveles que los conforman, sin embargo en la práctica es imposible separarlos ya que en el aprendizaje se da en forma interrelacionada. (16)

Ambas taxonomías pueden clasificarse como partícipes de un marco teórico neoconductista, el cual reduce el aprendizaje a meras respuestas conductuales a partir de un estímulo externo y reforzándolas mediante una retroalimentación, es decir, consideran que el sujeto llega al conocimiento no por medio de

(16) MONCAYO, Luis Guillermo. "No sólo con gis y buenos deseos". Ed. Hexágono. 4a. ed. México, 1986. p. 237 - 242.

una construcción interna de un objeto determinado sino por medio de una mecanización externa mediante actividades ya planeadas para este fin y medidas por los logros obtenidos.

Las ventajas que se pueden observar en estas taxonomías son: el conocimiento que de ellas tienen los maestros y su aceptación en el círculo educativo; su relativa simplicidad y aplicabilidad; su utilidad en la elaboración de actividades de aprendizaje que mejoran los niveles afectivos y de pensamiento más elevados del alumno así como también el que permitan al docente la elaboración precisa de objetivos medibles, sirviendo además como guías en el diseño de exámenes que se acerquen, lo más objetivamente posible, a los distintos niveles de pensamiento y conductas afectivas que debieron lograr los sujetos.

Las desventajas de estas taxonomías son: que hacen falta más investigaciones sobre la efectividad que éstas tienen cuando se aplican en programas para niños sobresalientes. Otra limitante es que su aplicación sólo tiende a acelerar la adquisición de conocimiento y no al logro del desarrollo de procesos cognitivos.

5.2 La Estructura Básica de la Disciplina según J. S. Bruner.

Se puede considerar que el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las ideas de Bruner más que un marco teórico representa un procedimiento para la elaboración de estrategias que faciliten el logro de nuevos conocimientos. Las ideas de este autor toman como base el siguiente supuesto: "en cualquier lado la actividad

intelectual es la misma ya sea al término del conocimiento o en un salón de clases del tercer grado". (17)

Para Bruner la diferencia está en el grado y no en el tipo siendo de gran importancia el fijar, dentro de los programas educativos, como meta, la enseñanza de las estructuras básicas de las materias, buscando con ésto, que el alumno las pueda comprender, puesto que al captar el niño los conceptos y las relaciones diferenciadas de cada uno de los campos de estudio le es más fácil comprender la mayoría de las funciones de esas áreas. El afirma que la mejor manera de comprender la historia es comportándose como historiador.

El conocimiento de dicha estructura básica que sugiere Bruner tiene la finalidad de transferir los contenidos partiendo de un aspecto específico para asimilar otros semejantes, es decir este modelo sugiere explicar conceptos base y tratar los campos de estudio de cada asignatura para identificarlos y definirlos en forma abstracta, así como establecer las relaciones más importantes y reconocer los límites de aplicabilidad de las generalizaciones. Al respecto menciona: "para llegar a ser un buen investigador, primero hay que llegar a comprender las ideas básicas de esa disciplina, lograr un equilibrio entre la intuición y el análisis y adquirir un compromiso a largo plazo con la actividad intelectual en la búsqueda del conocimiento"(18)

(17) BRUNER, J.L. "The process of education". Harvard University-Press. Cambridge, Mass., 1960. p. 88.

(18) Ibidem. p. 92.

Una de las investigaciones en la que hacen comparaciones sobre el rendimiento de los niños sobresalientes y que está basada en el modelo de Bruner, fué la realizada en 1961 por Lowman. En esta investigación se trató en forma especial, la estrategia del descubrimiento del álgebra, comparándose con la enseñanza tradicional de la misma asignatura; arrojando como resultado una diferencia en cuanto al desarrollo de las habilidades de los niños sobresalientes en esta materia, en el grupo donde fueron utilizadas las estrategias de Bruner, no habiendo diferencias significativas entre los educandos que estudiaron en base al modelo tradicional.

El modelo de Bruner señala que además de la gran habilidad intelectual del sujeto sobresaliente, éstos prefieren usar su intuición al profundizar significados en lugar de basarse en la percepción sensorial. Para apoyar la idea de que los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes prefieren aprender mediante la intuición, Myers y Briggs estudian, basándose en la teoría psicoanalítica de Karl Jung, quien menciona que: "una de las dimensiones de la personalidad es la forma como el sujeto prefiere reunir la información, tomando como base dos tipos psicológicos que son opuestos: el sensorial y el intuitivo". (19) Al término de la investigación estos autores llegan a la conclusión de que los sujetos sobresalientes tienden a aprender a

(19) MYERS, L.C. y Briggs, R. "Educational programs for gifted - pupils". State Department of Education. Sacramento, Calif. 1961. p. 26.

través de una serie de saltos intuitivos mentales. Este estudio que fué realizado en 1971 y lleva el nombre de: Tipo Indicador Myers-Briggs, es una herramienta de evaluación de la personalidad

Para la aplicación de su modelo, Bruner presenta una gran variedad de materiales y una currícula completa en base a sus ideas, conteniendo numerosos materiales y ejemplos que el maestro tiene que elegir, ya que son tantos y tan variados que aplicarlos todos le resultaría imposible.

Las ventajas de este modelo radican, en primer lugar, en que es un procedimiento muy completo, el cual ofrece un marco teórico para la mayoría de las modificaciones curriculares que se han sugerido para este tipo de alumnos, como por ejemplo: la abstracción, complejidad, organización y metodología en los programas planeados para sujetos sobresalientes. Además se contempla la necesidad de usar problemas reales, datos naturales o en bruto como contenidos de aprendizaje.

Una de las principales desventajas en este modelo, radica en el papel específico del maestro, el cual debe contar, como condición, con una muy amplia cultura, tener una información actualizada y manejar a la perfección las técnicas de investigación. Sin embargo la mayoría de los maestros que laboran en el nivel de primaria no cuentan con la suficiente preparación para profundizar en los contenidos de las materias que Bruner propone. Otra desventaja importante es que su aplicación se reduce a los niños sobresalientes por considerar que los alumnos

promedio o más lentos para construir sus conocimientos, no son capaces de manejar conceptos abstractos. (20)

5.3 La Estructura del Intelecto según J. P. Guilford.

Los trabajos realizados por Guilford tienen básicamente una orientación hacia el campo de la resolución de problemas, tomando muy en cuenta, tanto el pensamiento creativo como el estudio del razonamiento en general como factores trascendentes de su teoría. Además de considerar la planeación y la evaluación como puntos estratégicos para el desarrollo de la actividad práctica dentro de su modelo.

Uno de los cambios que se suscitó a raíz de los estudios de este autor, se dió en relación con el concepto o definición de la inteligencia en general, como en la detección e identificación de los niños sobresalientes; puesto que en estudios anteriores a los de Guilford se señalaba a la inteligencia como sinónimo de coeficiente intelectual, mismo que se detectaba a través de pruebas estandarizadas elaboradas para tal fin; pero una vez que sus teorías se infiltraron en el campo educativo, se le concedió a la inteligencia un carácter multidimensional o multifacético, ampliando prácticamente dicha definición; dando como resultado la elaboración de programas en base a su marco teórico.

Actualmente este modelo: La Estructura del Intelecto, se

(20) SILVA, y Ortiz María Teresa Alicia. Op. Cit. p. 163 - 168.

considera como una taxonomía de objetivos educativos, ya que cada factor representado en el modelo, pasa a ser un objeto a lograr tras de cada experiencia de aprendizaje.

El modelo de este autor caracteriza a la inteligencia humana a través de tres dimensiones: las operaciones, la información o contenidos y los productos.

Se considera necesario definir los principales componentes del modelo de Guilford para una mejor comprensión de éstos.

Las operaciones se definen como los principales tipos de actividad intelectual o las cosas que el organismo realiza con los materiales de información que no están elaborados o estructurados. Siendo cinco las operaciones básicas que se manejan.

* " La cognición: es el descubrimiento inmediato, la conciencia, el redescubrimiento o el reconocimiento de la información en varias formas, comprensión o entendimiento.

* Memoria: es la retención o almacenamiento con cierto grado de disponibilidad de la información en la misma forma como fué almacenada y, que responde a las mismas señales en conexión con lo cual ha sido aprendido.

* Producción divergente: es la generación de la información con base en la que fué dada, y cuyo énfasis se encuentra en la variedad y cantidad de la emitida por la misma fuente.

* Producción convergente: es la generación de la información

con base en la que fué 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 (señal) sea la que determine por completo la respuesta.

* Evaluación: es el tomar decisiones o hacer juicios en relación con criterios o que satisfagan la información (rectificación, adaptabilidad, suficiencia, conveniencia, etc.)
(21)

El contenido ha sido definido como las clases o tipos de información que el organismo discrimina. Estos contenidos pueden clasificarse en:

* Figurativo: es la información en forma concreta, como la percibida o posiblemente recordada en forma de imágenes. El término figurativo, implica por lo menos la organización perceptiva de figuras-fondo. Por tanto puede comprender distintas modalidades de los sentidos, por ejemplo: la visual y la cinestésica.

* Simbólico: es la información en forma de signos denotativos, los cuales carecen de significado en si mismos, como son las letras, los números, las notas musicales, los códigos y las palabras cuando los significados y la forma no han sido considerados.

* Semántico: es la información en forma de significados en los cuales las palabras comúnmente llegan a ser anexadas, de ahí que sea la más notable en la comunicación verbal pero no idéntica

con palabras. Los grabados significativos también con frecuencia proporcionan información semántica.

* Conducta: es la información esencialmente no verbal, que comprende las interacciones humanas donde las actitudes, necesidades, deseos, estados de ánimo, intenciones, percepciones, pensamientos, etc., de otras personas y de nosotros están involucrados. (22)

Guilford define los productos como la organización que toma la información cuando el organismo la ha procesado, adquiriendo las siguientes formas:

* Unidades: son los ítems de la información relativamente segregados o circunscritos que tienen carácter de "cosa". Se asemeja a la "figura sobre un fondo" de la psicología de la Gestalt.

* Clases: son las concepciones que subrayan una serie de ítems de información que es agrupada en virtud de sus propiedades comunes.

* Relaciones: son las conexiones entre los ítems de información basadas en variables o puntos de contacto que se les aplican. Las conexiones de relaciones son más significativas y definidas que las implicaciones.

* Sistemas: son los agregados organizados o estructurados de

(21) Guilford, J. P. Op. Cit. p. 107.

(22) Ibidem. p. 121

los ítems de información; son aquellas partes complejas interrelacionadas o interactuadas.

* Transformaciones: son los cambios de diferentes tipos de información existentes o de sus funciones (redefinición, desplazamiento o modificación).

* Implicaciones: son las extrapolaciones de la información en forma de expectativas, predicciones, antecedentes conocidos o que se sospechan, concomitantes o consecuencias. La conexión entre la información dada y aquella extrapolarizada es más general y menos identificable que una conexión relacionada. (23)

Todos los materiales y sistemas para el seguimiento de este modelo, se encuentran disponibles en las librerías de Estados Unidos a precio accesible para su población. En México se pueden encontrar, para su adquisición, en las librerías especializadas del Distrito Federal y de Guadalajara.

Algunas de las ventajas que este modelo ofrece residen, en primera instancia, en la utilidad para diagnosticar y elaborar programas que sean adecuados para los niños sobresalientes ya que el marco teórico en que se fundamenta ofrece una forma para separar las habilidades intelectuales en pequeñas unidades identificables.

Proporciona un cuerpo teórico donde puede identificarse al niño sobresaliente, no como genio que domina todas las áreas del

(23) GUILFORD, J. P. Op. Cit. p. 137.

conocimiento, sino como un individuo que presenta habilidades arriba del promedio en determinados aspectos del conocimiento general tanto informativo como formativo; además de que representa un valioso auxiliar para detectar los gustos vocacionales si se lleva un adecuado seguimiento del desarrollo de las potencialidades del educando.

Las desventajas que se encuentran son: en primer lugar, la dificultad para adquirir los materiales en la República Mexicana además del costo de los mismos. En segundo lugar dentro de este modelo el papel del maestro se minimiza, ya que como las actividades están planeadas de antemano, dentro de una gran gama de materiales impresos que se sugieren para cada una de las conformaciones de la estructura tridimensional, el docente se limita exclusivamente a organizar los trabajos y a evaluarlos, restringiéndose la oportunidad de éste para introducir otro tipo de tareas educativas que puedan ser más motivantes para los alumnos; lo anterior puede compararse con el programa oficial que el docente consulta diariamente para extraer de él las actividades diseñadas con anterioridad y que vienen marcadas en el libro del maestro. Tratando de cambiar este tipo de prácticas la Modernización Educativa, que se lleva a cabo en nuestro país, tiene como una de sus finalidades dejar la responsabilidad total de la selección y planeación de las tareas educativas que faciliten el proceso constructivo del conocimiento de objetos por parte del niño, a la creatividad del maestro.

En tercer término tenemos que dicho diseño da un giro hacia

la instrucción individualizada, muy difícil de implantar en el sistema educativo de México y poco apropiado para satisfacer las necesidades educativas de este país, sujetas a un Artículo Constitucional que determina una orientación masiva, cumpliendo con el postulado de que, las oportunidades de enseñanza son para todos. Además, si la infraestructura necesaria para el logro de los programas oficiales en los diversos niveles de formación bajo el proyecto colectivo que se maneja hoy en día en México es insuficiente, tanto más lo es el proporcionar una educación individualizada.

Por otra parte este modelo contribuye a la fragmentación de las áreas del contenido en lugar de integrarlo. Tampoco se toma en cuenta el ambiente social del niño ni sus intereses y necesidades prioritarias, por lo que puede decirse que, en lugar de que el modelo encaje en la realidad del alumno, se está haciendo que la realidad encaje en el modelo.

5.4 Resolver Creativamente los Problemas Según Sidney J. Parnes.

El modelo para resolver creativamente los problemas de Sidney J. Parnes, pretende desarrollar una estrategia completa para resolver situaciones determinadas a través de estimular la imaginación. La diferencia que este diseño tiene en comparación con los otros modelos, se encuentra en la importancia que toma el buscar una gran cantidad de alternativas antes de elegir o implementar una solución.

Este proceso se guía a través de cinco etapas: encontrar el

hecho, encontrar el problema, encontrar la idea, encontrar la solución y encontrar la aceptación.

El autor considera como sugerencia para quien resuelve el problema, el no utilizar el juicio durante la generación de alternativas de solución, puesto que se inhibirían opciones que tal vez parecerían para los participantes, un poco irrelevantes o absurdas y que posteriormente lleguen a ser, posiblemente, las que den lugar a mejores ideas. Por lo tanto el juicio deberá ser utilizado en el momento apropiado.

Los propósitos básicos de este modelo pueden reducirse en dos: el proporcionar una etapa de series funcionales que sigan una secuencia para que el sujeto que se enfrenta a un problema llegue a una solución creativa, innovadora o afectiva y, fomentar el comportamiento creativo de la persona al terminar dicho proceso.

Los niveles de pensamiento o dimensiones y las actividades que propone Parnes para resolver creativamente los problemas son:

ETAPAS	ACTIVIDADES
1. Encontrar el hecho.	-Analizar lo que se sabe acerca del "conflicto". -Recolectar los datos del problema. -Actuar como una cámara, observar con cuidado y objetivamente. -Explorar los hechos de la situación

2. Encontrar el problema.

- Mirar desde varios puntos de vista posibles problemas.
- Especular en posibles problemas.
- Delimitar el problema principal.
- Exponer nuevamente el problema en forma de solución.
- Utilizar la frase "de que manera debería" para estimular la imaginación y elaboración.
- Cambiar el verbo cuando se redacte el problema.
- Trazar el plan en una base piloto para ver si funciona.
- Hacer planes contingentes en caso de que no funcione el primer plan.

3. Encontrar la idea.

- Generar muchas ideas y soluciones posibles.
- Producir ideas para resolver el problema.
- Usar la "tormenta de ideas" o soluciones alternativas.
- Enlistar tantas ideas como sea posible.

4. Encontrar la solución.

- Escoger aquella alternativa con mayor potencialidad para resolver el problema.

-Desarrollar criterios para evaluar las alternativas.

-Evaluar las alternativas sobre la base de criterios apropiados a las necesidades del problema.

-Enlistar los criterios utilizados tanto en el proceso convergente como en el divergente.

5. Encontrar la aceptación.

-Desarrollar un plan de acción.

-Considerar a todo el auditorio que debe aceptar el plan.

-Hacer una lluvia de ideas de las preocupaciones de todo el auditorio". (24)

La efectividad en cuanto a la aplicación de este modelo en los grupos de niños sobresalientes no se ha probado, pues a pesar de haber realizado trabajos con algunos niños de este tipo no se ha aplicado específicamente a un grupo de sobresalientes.

Una de las principales ventajas que contempla el modelo para la solución de problemas en forma creativa, es su aplicabilidad en cualquier área del contenido, utilizándose método para aprender del material bibliográfico como para llegar a soluciones creativas partiendo de experiencias, dudas o problemas que se planteen a partir de las necesidades e

(24) PARNES, S. J. "Programing creative behavior". State University of New York at Buffalo. Buffalo, 1966. p. 86 - 92.

intereses del niño mediante la constancia en la práctica; de este procedimiento de resolución de problemas el alumno aprende a transferir las destrezas que se adquieren de una situación determinada a otra.

En relación con su validez, en cuanto a la efectividad del método aplicado con los sobresalientes, el modelo de Parnes se identifica con las características de estos alumnos, ya que se basa en la capacidad para elaborar productos especiales de tal forma que se propicia el desarrollo del potencial creativo.

Otra de las características positivas que se observan es que este modelo puede ser igualmente efectivo al utilizarse con los niños promedio.

La desventaja que se encuentra es la referente a la poca importancia que se le da a la etapa operativa para poner en práctica las soluciones de los problemas, la cual necesitaría un alto grado de motivación, disciplina, convicción, autocrítica y mucho trabajo, por lo que si se aplica como un modelo único para la atención de niños sobresalientes, se caería en el tedio o bien en la insatisfacción que provendría de un, no alcanzar la meta propuesta, por lo que se debe considerar la aplicación de este modelo en combinación con otros que lo complementen.

5.5 Programa de Estrategia de Enseñanza según Hilda Taba.

Uno de los modelos que se puede considerar como más prometedor, en la elaboración de programas para niños con

capacidades y aptitudes sobresalientes es seguramente el desarrollado por Hilda Taba, la cual ha realizado estudios durante quince años sobre el pensamiento de estos niños y las formas más adecuadas para el desarrollo de las potencialidades que éstos manejan.

Para Hilda Taba uno de los objetivos más importantes y sobre el que se basa su diseño estratégico de enseñanza, es el llegar a desarrollar el pensamiento abstracto en el niño mediante la estructuración, en forma adecuada, de actividades tales que le permitan la asimilación y acomodación progresiva de objetos de conocimiento diversos.

Su diseño de enseñanza cuenta con métodos generales previamente estructurados, los que facilitan al profesor la conducción de sus alumnos a través de una secuencia de actividades intelectuales basadas en preguntas que tienen el objetivo de favorecer y mantener la curiosidad en el niño.

Este modelo se divide en cuatro estrategias: desarrollo del concepto, interpretación de los datos, aplicación de las generalizaciones y resolución del conflicto.

Dentro de cada estrategia hay una secuencia en las preguntas que en definitiva deben ser respetadas por el maestro, aunque la seriación de éstas, en forma general, puede ser cambiada según la necesidad que impere en el grupo.

Hilda Taba propone, como parte de su modelo, una serie de

cambios en los programas oficiales para el logro de la atención requerida por estos niños, siendo estas modificaciones en los contenidos específicamente las siguientes: cambios en las áreas de abstracción, en la complejidad, en la organización, en la economía y en los métodos de información.

En las transformaciones que propone para el proceso, indica como importante, un mayor énfasis en los niveles superiores del pensamiento, mayor atención en el fomento de la curiosidad permanente, el uso del descubrimiento por parte de los alumnos y, como requerimiento preciso, que los estudiantes verbalicen su razonamiento o evidencien su proceso.

El desarrollo de este tipo de programa pide un gran esfuerzo tanto al alumno como al maestro para llegar a las metas fijadas; la discusión de la problemática planteada debe permanecer en su etapa inicial en un nivel bajo, empleando un proceso como el enlistado, para dar oportunidad al estudiante de familiarizarse con dicha estrategia de trabajo; posteriormente el maestro debe mantener ese nivel solicitando nuevas ideas, ejemplos, ideas originales o explicaciones a las nuevas ideas que ya se han dado. Cuando el grupo ya maneja este nivel adecuadamente, se incentiva mediante preguntas para que puedan pasar al siguiente nivel de pensamiento, como sería moverse del enlistado hacia la formulación de conceptos, buscando en ellos causas y efectos de la relación en el enlistado y su debida interpretación.

Es necesario aclarar que el paso de un nivel a otro debe de

darse cuando el grupo esté totalmente preparado para ello, ya que el segundo nivel necesita forzosamente, como antecedente el logro de las conductas primarias dentro de este modelo.

Taba, a través de sus investigaciones, ha concluido que el coeficiente intelectual promedio en un niño, logra un avance o crecimiento al igual que los niños con un coeficiente intelectual superior, esto puede explicarse partiendo de que las discusiones en el grupo permiten, tanto al niño promedio como al que tiene habilidades especiales, llegar juntos a un nivel superior de pensamiento; sin embargo esto aumenta el aburrimiento y disminuye los retos para los niños sobresalientes. (25)

La ventaja de la utilización de este programa de enseñanza es que cuenta con una base sólida de investigación, la cual demuestra su efectividad para desarrollar niveles superiores de pensamiento en los niños, además de ofrecer el desarrollo de estrategias específicas y métodos claros para aplicarlos con el fin de lograr los objetivos deseados.

Las desventajas que se pueden detectar son: la dificultad que presenta para el maestro aprender conductas nuevas que se relacionan con el papel que debe realizar dentro del espacio de enseñanza-aprendizaje, ya que las relaciones tradicionales entre el docente y el alumno, se ven quebrantadas bruscamente

(25) TABA, Hilda. "Thinking in elementary school children". (USOE Cooperative Research Project No. 1574) San Francisco State College. San Francisco, 1964. (ERIC Document Reproduction Service No. ED003285.) p. 22 - 46.

tomándoles algún tiempo internalizar este nuevo tipo de interrelación de manera conciente y consistente. Otro problema es que ya no se pueden conseguir con facilidad los materiales que explican el proceso de este modelo, llegándose a presentar su aplicación muy alta económicamente y en tiempo, por lo cual es difícil difundir su contenido. Además de que al utilizar este modelo, la SEP tendría que reelaborar, o más bién elaborar un programa especial para este tipo de alumnos, acciones que resultarían fuera del alcance de la partida que se destina a la educación.

Todos los modelos someramente explicados en este apartado del trabajo de investigación, han sido mencionados con la finalidad de que el docente tenga conocimiento de algunas estrategias que han sido utilizadas para la atención de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, sin embargo ninguno de ellos al parecer por una u otra razón, reúnen las características adecuadas para formar parte del marco teórico que sirva de base a la elaboración del currículum para atender a los niños sobresalientes que vaya acorde con los recursos materiales y humanos con que cuenta el sistema educativo mexicano.

Los modelos de atención que la Dirección General de Educación Especial seleccionó para su aplicación, serán presentados posteriormente en el apartado correspondiente.

6. Principios Teóricos Generales de la Teoría Epistemológica Constructivista.

Como se ha visto, el hombre de hoy y del futuro demanda una educación completa, capaz de desarrollar al máximo sus aptitudes y de enriquecer su personalidad sin que se sacrifique ninguno de los elementos fundamentales de su naturaleza humana.

Pero para alcanzar este fin, es necesario considerar lo que el propio educando es, apoyándose para ello, en las investigaciones más sólidas y avanzadas del pensamiento contemporáneo. En esta aproximación se tomarán en cuenta las aportaciones hechas por Jean Piaget.

Las ideas de este autor han sido interpretadas de muchas y variadas formas y desde diferentes puntos de vista; limitando con mucha frecuencia, el extenso ámbito de sus contribuciones.

Generalmente, se conoce a Piaget como el creador de una psicología que describe en detalle los estadios por los cuales va pasando el niño en su proceso de desarrollo circunscribiendo; sus aportaciones dentro de una psicología evolutiva más y ocasionando con ello, el olvido u ocultamiento del eje central de su teoría.. la epistemología.

Para comprender mejor esta situación, es necesario ubicar a Piaget en relación a los inicios y motivaciones de su investigación.

6.1 Conceptos Generales.

Este personaje fué un biólogo de formación. Sin embargo ello

no impidió que su vida estuviera matizada por inquietudes filosóficas; pero si, que evitara convertirse en un filósofo con títulos académicos, puesto que su formación científica le hacía desconfiar de las elucubraciones filosóficas.

A partir de estas dos inquietudes, aparentemente inconexas, Piaget se propone unir el problema del conocimiento al de la organización biológica, desarrollando una epistemología. (26)

Para ello, parte de una pregunta clave: ¿cómo se parte de un estadio de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? y con ello, modifica la concepción estática que se tenía del conocimiento como "hecho", para considerarlo como un proceso.

Con esta interrogante, surge la hipótesis central de su teoría:

"El conocimiento se construye, es un proceso que mediante la equilibración, se va re-estructurando, re-organizando en estructuras cada vez más complejas e integradoras". (27)

Para verificar ésta y otras hipótesis que se derivan de ella, Piaget desarrolla la Psicología Genética, como un instrumento experimental que le permite conciliar la reflexión sistemática con el respeto hacia los hechos; interrogándose acerca de lo que hasta entonces parecía obvio, para poder estudiar la génesis del

(26) FERREIRO, Emilia. "Los hombres de la historia. Piaget". Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1984. p. 6.

(27) GARCIA, González Enrique. "Piaget". Ed. Trillas. México, 1989 p. 23.

pensamiento y su desarrollo.

Al incursionar en lo aparentemente obvio, descubre "errores" o "equivocaciones" sistemáticas, que trata de explicar. Llegando a la conclusión de que son el resultado de un complejo proceso de interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, en cuyo curso se modifican mutuamente y, a través de este proceso, el sujeto va construyendo su conocimiento en interacción con su medio.

De acuerdo a esta explicación, se ve modificada la situación del sujeto frente al conocimiento y las posibilidades de actuación con los objetos.

Intentando explicar este complejo proceso de interacción dialéctica, a través del cual, el desarrollo tiene lugar, Piaget retoma de la biología dos conceptos que define como invariantes funcionales:

* La organización: que concibe como una estructura interna, dentro de la cual adquieren significado o coherencia las acciones del sujeto.

* La adaptación: entendida como una capacidad del individuo para enfrentarse a situaciones nuevas y actuar eficazmente en ellas. Esta adaptación, igual que en la biología, es posible gracias a dos procesos:

a) La asimilación: como incorporación y/o modificación del objeto, para ajustarlo a los modelos internos o esquemas del sujeto. En sus comienzos, la asimilación en el niño es, esencial

mente la utilización del medio externo con el propósito de reafirmar sus esquemas hereditarios o impulsar las estructuras adquiridas.

A medida que los esquemas se van multiplicando, éstos van diferenciándose y aparecen asimilaciones recíprocas que sólo pueden convertirse en estructura a partir del siguiente proceso conocido como acomodación.

b). La acomodación: como modificación de modelos internos para adecuarlos a las características del objeto, es decir, es la actividad que realiza el sujeto al modificar sus esquemas anteriormente adquiridos para adaptarse a las condiciones de un ambiente cambiante.

Se puede decir entonces, que el punto esencial de esta teoría maneja que cuando sucede una discordancia entre un esquema y un objeto de conocimiento o situación nueva, se establece o se busca un equilibrio dándose éste entre la asimilación, o sea la incorporación más o menos distorsionada de un objeto al enfrentarse con el esquema anterior y la acomodación donde se modifica al esquema mismo, para ser aplicado al objeto. (28)

Ambos aspectos son indisociables, se dan simultáneamente y son uno reflejo del otro. Además de encontrarse presentes en todo organismo viviente y de representar la continuidad entre la biología en general y la inteligencia en particular.

(28) MONTOELLIER, de Garard. "La teoría del equilibrio de Jean Piaget". Antología UPN: Teorías del Aprendizaje. p. 64 - 65.

A partir de ésto, Piaget plantea: "que todos nacemos (en condiciones normales) con igual capacidad para resolver situaciones nuevas; puesto que, contamos con un bagaje genético que nos define como especie. Y cada quien desarrollará su propio camino, en función de las interacciones que realice con su medio" (29) De acuerdo a su definición de inteligencia.

Para Piaget, el desarrollo de la inteligencia es un proceso de adaptación, siendo los principios básicos sobre este concepto los siguientes.

* Existe una completa interdependencia y/o interrelación entre un organismo vivo y su medio ambiente.

* Dicho organismo y su medio se encuentran involucrados en un proceso interactuante de acción y reacción.

* Por lo que necesariamente tiene que haber un balance o equilibrio.

Sobre este apartado Piaget menciona: "la inteligencia es una adaptación. Para captar su relación con la vida en general es necesario, por tanto, establecer con precisión las relaciones existentes entre el organismo y su medio. La vida es una creación continua de formas cada vez más complejas y un progresivo equilibrio entre dichas formas y el medio. Decir que la inteligencia es un caso particular de adaptación biológica es tanto como suponer que, en esencia, es una organización y que su

(29) PIAGET, Jean. "Psicología de la inteligencia". Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1980. p. 32.

función es estructurar el universo del mismo modo que el organismo estructura su medio inmediato". (30)

De estas valiosas aportaciones piagetanas se derivan inminentes cambios en la concepción de la educación y en su "praxis".

Al considerar el conocimiento como un proceso de construcción que se da a través de las interacciones del sujeto con el medio, en busca de una equilibración constante y superadora; se hace obligatorio considerar al aprendizaje también, como un proceso constructivo y de interacción, encaminado hacia el desarrollo y la autonomía del individuo.

De acuerdo con ello, la educación que se imparta en las escuelas, debería tender al cumplimiento de la concepción preindicada. Sin embargo, el tránsito de la teoría a la práctica no es mecánico, supone una acción que depende de los objetivos que se busquen; pues a partir de ellos, habrá decisiones que tomar y caminos que elegir, que condicionarán lo que se haga.

Si el objetivo rector de la praxis educativa es favorecer el desarrollo del individuo, es necesario propugnar por una nueva escuela, en donde sea posible que:

* El eje de la actividad sea el niño inmerso en su ambiente cotidiano. Puesto que este entorno puede brindarle situaciones

(30) RICHMOND, P. G. "Algunos conceptos teóricos fundamentales de la psicología de Jean Piaget". Antología UPN: Teorías del Aprendizaje. p. 220.

significativas para él, a través de las cuales se generará su actividad.

* Se modifica el papel del maestro. Para que asuma el papel de orientador y facilitador de las condiciones propicias que favorecen el aprendizaje, apoyándose en: los intereses espontáneos del niño; las contradicciones a las que son sensibles y sus niveles y ritmos peculiares de desarrollo.

* Se propician formas de interacción: niño-niños y niño-adultos. A través de las cuales pueda coordinar sus puntos de vista y sus acciones con las de los otros, lo que le obligará a reexaminar su propio punto de vista y, en muchos casos, a buscar otras explicaciones.

* Se proporcione un aprendizaje por descubrimiento. Cuando hay un auténtico aprendizaje, siempre hay descubrimiento o una reconstrucción; para ello, es preciso colocar al niño en una situación en la que pueda aprender explorando y actuando, con libertad no con abandono, a través de la adecuación de la metodología a sus características funcionales. (31)

A partir de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por Piaget y sus colaboradores, le fué posible describir y explicar la evolución y desarrollo del sujeto cognoscente , que hace referencia al niño en general.

(31) DELVAL, Juan. "Crecer y pensar". Ed. Paidós Mexicana. México 1981. p. 217 - 235.

Estas aportaciones piagetanas constituyen el marco teórico referencial, a partir del cual se pretenden explicar las diferencias individuales en el desarrollo intelectual, con base en la calidad y frecuencia de las interacciones del sujeto con su entorno físico y social. Con el objeto de delimitar las situaciones que favorecen o entorpecen su desarrollo y, descubrir como se puede intervenir, si ésto es posible, para que estas diferencias sean fuente de enriquecimiento individual y grupal.

6.2 Factores del proceso de conocimiento.

Dentro de la teoría epistemológica de Piaget, los cambios en los procesos mentales del sujeto quedan determinados por la interacción de cuatro diferentes elementos como lo son: la maduración, la acción o actividad, la transmisión social y la equilibración progresiva.

6.2.1 La maduración.

Sin duda el desarrollo orgánico y en particular el del sistema nervioso constituye un primer factor para que se produzca el desarrollo cognoscitivo. Las primeras conductas del niño son reflejos, tales como la succión, micción, hambre, sueño, prensión estornudo, deglución, defecación, reptación, etc. A partir de estas conductas reflejas iniciales se vá a construir todo el desarrollo cognoscitivo ulterior. Muchas de éstas siguen inalterables por mucho tiempo y parecen verse poco influidas por el medio ambiente, como por ejemplo: el estornudo o la micción y

otras dan lugar a desarrollos más complejos como la prensión, la locomoción y el tacto. Estas conductas están probablemente controladas por las partes más primitivas del sistema nervioso, y el desarrollo de éste se ve posiblemente muy determinado por el ejercicio y la transmisión social, es decir, que no se trata de un desarrollo autónomo e independiente de los demás factores.

6.2.2 La acción.

Un factor determinante en la producción de conocimiento es la acción. El recién nacido, a través de sus conductas más elementales no conoce las propiedades de las cosas que su acción le permite. Si la acción es considerada históricamente, los primeros hombres no conocían su realidad tal y como nosotros podríamos describirla.

Este enfoque de la acción, por un lado sustituye a las opciones clásicas idealistas y empiristas que ponen en primer lugar al sujeto y al objeto, respectivamente, en el proceso de conocimiento y por el otro, conduce a esta teoría a adoptar una perspectiva constructivista. Al respecto la profesora Judith del Carmen dice: "al ser la actividad el puente de relación entre el sujeto y el conocimiento, se está privilegiando el papel de la conducta en la transformación de la realidad, en contraposición a otras corrientes donde se acentúa uno de los polos del binomio sujeto-objeto. De esta manera, la acción junto con el proceso constructivista son los encargados de realizar la síntesis del objeto mediante los flujos encontrados de la asimilación y la

acomodación. Se asimila un objeto de acuerdo con la significación asimilada. Del lado del objeto, en su calidad física, éste porta ciertas resistencias que impiden una asimilación total al esquema. A la postre resulta que los dos términos de la relación se modifican mutuamente". (32)

Al proponer la acción como base del conocimiento la teoría psicogenética soluciona de manera singular la discriminación entre el conocimiento lógico-matemático y el conocimiento físico o experimental.

6.2.3 La transmisión social.

Otro factor que se interrelaciona con los anteriores, en el desarrollo intelectual, es la transmisión social, es decir, la influencia de la sociedad, el contacto con los adultos, etc. En este factor se ubica la educación.

Existe la creencia de que basta la transmisión social para que los alumnos se desarrollen intelectualmente, de que la función de la escuela y de todo sistema educativo en su conjunto, es transmitir a las futuras generaciones los conocimientos y los valores que la sociedad considera importantes para su supervivencia.

El adaptar el punto de vista constructivista en la transmisión social equivale a relativizar la importancia de los

(32) GONZALEZ, Salazar Judith del Carmen. "El pensamiento preescolar desde una perspectiva piagetana". DGEE. México, 1990.p.4

contenidos escolares. Estos no tienen importancia por si solos, sino en la medida en que contribuyan o no, a favorecer el desarrollo del niño.

La memorización, la acumulación de conocimientos de las enciclopedias y la aceptación no razonada de normas y valores; definitivamente no favorecen el desarrollo intelectual. Por el contrario, si el énfasis se pone en los aspectos intelectuales, en los instrumentos cognitivos y en la madurez de la personalidad sí se contribuye al desarrollo del niño.

Esto último aparentemente es contradictorio pero se cree que la última afirmación no invalida a la primera porque como dice Coll:

"...Se corre el riesgo de confundir el proceso de enseñanza-aprendizaje con el proceso de desarrollo y los métodos de enseñanza con las técnicas de estimulación evolutiva", continúa diciendo: "la manera correcta de plantear la relación entre los aprendizajes escolares y el desarrollo del niño, es haciéndose la pregunta ¿cómo llevar a cabo el aprendizaje de unos contenidos específicos, cuya elección es en definitiva el resultado de una dirección de orden social, de tal manera que no interfiera negativamente con el proceso de desarrollo del alumno y que de ser posible repercuta favorablemente sobre el mismo?". (33)

(33) COLL, César. "Psicología genética y aprendizaje escolares". Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de Piaget. Ed. Siglo XXI. México, 1986. p. 27.

Esta es la gran tarea de los maestros y de la escuela en su conjunto, que se abordará más tarde en las implicaciones pedagógicas acordes al modelo propuesto.

6.2.4 Equilibración progresiva.

La teoría psicogenética sostiene que aún el hecho más empírico y evidente de la realidad no es captado de forma inmediata sino construida. Se trata de un producto largamente elaborado.

En este proceso constructivo de la inteligencia desempeñan un papel importante, la acomodación al medio ambiente y la asimilación de los objetos a éste, de la misma manera que el resto de las especies biológicas pero con la mayor particularidad de que el hombre la lleva a cabo con más riqueza y multitud de medios como el trabajo, la técnica, el lenguaje, el conocimiento científico, la moral, el arte, etc. En todas las especies biológicas, el proceso de acomodación y asimilación tiende al equilibrio, pero en el hombre es más acentuado y estable. El conocimiento científico es la máxima expresión de esta estructura ción progresiva. Este proceso de conocimiento no corresponde a una representación lineal asimilación-acomodación-asimilación, sino que responden a serias contradicciones que conducen al tránsito de ciertos estados de equilibrio aproximados a otros, cualitativamente diferentes, pasando por múltiples desequilibrios y reequilibrios.

El sujeto dispone de esquemas asimiladores. Estos esquemas

están modificándose en forma continua. En un principio son prácticos y actúan materialmente sobre los objetos, es decir, son esquemas de acción. Estos esquemas, en función de los factores, forman estructuras. La primera en adquirir el sujeto es la senso motora, que proporciona al niño un sentimiento de dominio, ya que puede aplicarlo a diversas situaciones. Sin embargo, llega un momento en que el sujeto se encuentra frente a una situación o experiencia nueva que no se ajusta al esquema, es decir, no la puede comprender, no la puede asimilar y por lo tanto el esquema se ha de transformar en otro nuevo.

De esta manera, los esquemas de acción del sujeto se trans forman en esquemas representativos, es decir, en esquemas interio rizados que se coordinan entre sí y aparecen agrupados en nuevas estructuras que reciben el nombre de preoperaciones y posterior mente se interiorizan aquellas acciones llamadas operaciones con cretas, donde se produce un cambio decisivo en la construcción de los instrumentos de conocimiento.

Más tarde y en la medida en que el sujeto se encuentra fren te a experiencias nuevas que no se ajustan a los esquemas opera cionales, se han de transformar en otros nuevos. En este caso los esquemas operacionales se convierten en esquemas formales, que al interiorizarse y coordinarse entre sí conforman una estructura que recibe el nombre de operaciones formales.

En esta etapa los avances son notables; los niños, jóvenes o adultos usan procesos mentales que se aplican a conceptos abstrac

tos. En esta etapa pueden aplicar su sistema mental o lo que son meras posibilidades, (lo que podría ser) además se los sucesos y experiencias reales de lo que es o lo que fué. Los tiempos de acceso a cada una de estas etapas o estadios son variables. Ya que no aparecen siguiendo una cronología sino una sucesión funcional.

Este panorama general ilustra el proceso de las estructuras variables, cambiantes a lo largo de diversos periodos y etapas de desarrollo donde la inteligencia se manifiesta de forma distinta y donde cada una de ellas tienen un nivel superior respecto a las anteriores.

De esta manera, la teoría piagetana concibe el desarrollo intelectual como una sucesión de estadios que se equilibran. (34)

6.3 El periodo de las operaciones concretas.

En virtud de que los niños con los cuales se forma el grupo CAS en el nivel de primaria, se encuentran, de acuerdo a las edades manejadas por Piaget, en el estadio de las operaciones concretas, solamente se mencionan algunas de las características funcionales que destacan en este periodo; sin remitirse a las anteriores; y no por el hecho de considerarlas de poca importancia, ya que es bien conocido que los periodos anteriores sirven de antecedente en el equilibramiento y formación de las estructuras

(34) GOMEZ, Palacios Margarita. Compilación. "Psicología genética y educación". SEP, DGEE. México, 1987. p. 11

funcionales posteriores y además de que la evolución de éstos no es un proceso lineal sino un proceso en espiral.

El inicio de las operaciones concretas se sitúa cronológicamente y sólo en forma aproximada, entre los siete y doce años de edad. En este estadio se contempla un gran avance en relación con la socialización y objetivación del pensamiento en el niño. Si bien el sujeto todavía recurre a la intuición y a la propia acción, es capaz ya de percibir, a través de sus estructuras de agrupamiento, lo que permanece invariable de lo variable, siendo posible que coordine los diversos puntos de vista y sacar sus inherentes consecuencias.

Durante este estadio el pensamiento del niño se descentra y se vuelve totalmente reversible; sin embargo, dichas operaciones del pensamiento son conceptualizadas como concretas en el sentido de que sólo alcanza la realidad que puede ser manipulada, es decir, el niño necesita presenciar o ejecutar una operación ordenadamente para poderla invertir mentalmente; ya que no puede todavía razonar sobre enunciados puramente verbales o bien hipótesis planteadas.

Otro cambio cualitativo que se manifiesta en las aptitudes lógicas del niño consiste en la comprensión del concepto de conservación. Dicho concepto evoluciona bajo una secuencia que empieza por la conservación de la cantidad hasta llegar a la del volumen.

Por otro lado, el sujeto ya puede establecer equivalencias

numéricas independientemente de la posición espacial de los elementos, así como resolver problemas de seriación y clasificación.

El alumno que se encuentra en este estadio llega también a relacionar el tiempo y el espacio recorrido, comprendiendo de esta forma la idea de velocidad; logrando además explicaciones más objetivas de los fenómenos físicos. Sin embargo, el niño no es capaz de distinguir aún, de forma satisfactoria lo probable de lo necesario; razonando exclusivamente sobre lo específicamente dado, por lo que se puede decir que sus previsiones son limitadas y el equilibrio que puede alcanzar es todavía relativamente poco estable.

Gracias al intercambio social, tanto con los adultos como el que realiza con el grupo de "iguales" y, mediante la confrontación de los enunciados verbales de las diferentes personas, adquiere conciencia de su propio pensamiento con respecto al de los demás.

Algunas de las actitudes conductuales que se presentan en este periodo, se relacionan con la cooperación que parte del niño hacia las personas que lo rodean; sean adultos o contemporáneos. La simbolización o función simbólica que anteriormente utilizó para interiorizar los esquemas de acción en forma de representaciones, es sustituido por una conducta que toma en cuenta el aspecto objetivo de las cosas y las acciones sociales interindividuales; por lo que se dice que los niños son capaces de colaborar en grupo y de escuchar a sus compañeros.

En este punto del desarrollo, las clases, las relaciones y los números forman un todo indisociable desde el punto de vista lógico y psicológico.

Durante esta etapa es necesaria la experimentación sensorial directa para resolver problemas y así llegar a la construcción de nuevos conocimientos. (35)

Debido a las características anteriormente mencionadas de esta etapa, es por lo que se recomienda que el maestro CAS ponga en contacto a los niños con situaciones reales de su entorno, le permita manipular los objetos de conocimiento y verificar experimentos que lo lleven a la comprobación de hipótesis que ellos mismos enuncien. Que al visitar lugares predeterminados, éstos presenten la facilidad de permitir al niño desenvolverse libremente e interactuar con sujetos y objetos pertenecientes al medio visitado.

7. Implicaciones Pedagógicas.

En esta parte el objetivo es ayudar a los docentes a desarrollar su comprensión de la teoría psicogenética, su conocimiento de los niños y su experiencia en la educación para utilizar diversas estrategias educativas. Para ello se eligen principios pedagógicos basados en la teoría psicogenética vista anteriormente, que pretenden conformar un todo sin dar prioridad a uno o algunos y

(35) AJURIAGUERRA, de J. "Manual de psiquiatría infantil". Antología UPN: Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar.p.108-110

pensados éstos en función de las características del programa de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Estos principios, que provienen del análisis psicológico, tienen especial importancia en tanto que, el referirse a los procesos de aprendizaje y de desarrollo del estudiante, resulta pertinente respecto a cualquier toma de decisiones del profesor, respecto a la mejor manera de enseñar y evaluar el logro de los aprendizajes que se propone.

Dado que a lo largo de este trabajo se aludirá a los conceptos de aprendizaje y enseñanza en el proceso de conocimiento, conviene definirlos antes del desarrollo de los lineamientos pedagógicos.

7.1 Aprendizaje.

La interpretación psicogenética del aprendizaje se refiere al incremento de contenidos, a la adquisición de habilidades y a la construcción de nuevos objetos de estudio.

El niño aprende más y más cosas a medida que se desarrolla. Estas cosas que aprende se integran en una estructura cognoscitiva y dependen de la capacidad del niño para relacionar el nuevo contenido con sus conocimientos previos. En otras palabras, el conocimiento previo debe estar bien estructurado para que el niño esté capacitado para interpretar los hechos que se le presentan de una forma más rica y precisa. A partir de éstos, cuantas más veces aplique este conocimiento a nuevos contenidos más se enri

quece y modifica, por lo tanto podrá aplicarlo a nuevas situaciones y a contenidos cada vez más complejos.

Esta óptica le otorga al niño un papel protagonista de sus propios aprendizajes.

7.2 Enseñanza.

La enseñanza corresponde a uno de los factores externos del desarrollo cognoscitivo, mejor dicho, se ubica en el factor de las transmisiones sociales. Por tanto el maestro ha de tener presente, por una parte, el nivel de desarrollo alcanzado por los niños y por otra, los conocimientos previos de que disponen como resultado de experiencias anteriores para hacerles progresar a un tipo de conocimiento más evolucionado.

Este enfoque significa, dice Rosa Mira: "proponer contenidos y facilitar experiencias que supongan un grado de dificultad superable por los niños, estas dificultades que se van presentando, son un motor para el progreso en la construcción de nuevos esquemas", (36) con el objetivo principal de la educación, que hace algunos años mencionara Piaget, que actualmente tiene particular vigencia y que servirá de base para establecer los lineamientos pedagógicos del programa.

"El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente repetir lo que

(36) MIRA, Rosa. "La matemática en el parvulario". Ed. CREAC, S.A España, 1989. p. 73.

otras generaciones han hecho; hombres creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes críticas, que sepan verificar lo que se les ofrece sin aceptarlo incondicionalmente. El gran peligro de hoy son las frases hechas las opiniones colectivas, las corrientes de pensamiento de serie. Tenemos que resistir individualmente, criticar, distinguir entre lo que está probado y lo que no lo está. De modo que necesitamos alumnos que sean creativos, que aprendan pronto a descubrir las cosas por si mismas, en parte a través de su propia actividad espontánea, en parte a través del material que preparemos para ellos; que aprendan pronto a distinguir lo que es verificable de lo que simplemente es la primera idea que se les ha ocurrido"(37)

Esta posición de Piaget de ninguna manera se contrapone a lo marcado por los objetivos del proyecto CAS, pues éste tiende también a desarrollar la creatividad de los alumnos, dándoles la oportunidad de que aprendan a utilizar su imaginación sin ponerle límite y de que rompan con todos los esquemas y estereotipos establecidos produciendo respuestas fuera de serie; tiende a proporcionarle al alumno elementos para que aprenda a dar soluciones a problemas que se le presentan cotidianamente de forma autónoma a través de un proceso de razonamiento y reflexión; a proporcionar le los elementos necesarios para que aprenda a planear de manera cada vez más sistemática los recursos, tiempo y materiales para llevar a cabo sus experiencias escolares o cotidianas; a que

(37) SAUNDERS, R. "Perspectivas piagetanas en la educación infantil". Ed. Morata. Madrid, 1989. p. 73.

aprendan a hacer predicciones, distinguir lo que está probado y lo que no lo está; a que el niño desarrolle una expresión más fluida: oral, escrita y corporal que le permita comunicarse con los demás.

Es conveniente señalar que con respecto a los principios pedagógicos que están por anotarse en torno a la educación de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, cabe tener presente la cita de Coll que dice: "no hay una pedagogía basada en la teoría de Piaget, sino múltiples intentos de mejorar la calidad de la educación incorporando las enseñanzas que nos brinda la epistemología y la psicología genética". (38)

Los principios pedagógicos que se manejarán como base para el desarrollo del proyecto CAS son siete, enunciados de la siguiente manera:

7.3 Primer principio pedagógico:

"La labor educativa del maestro potencia y favorece el desarrollo de las estructuras cognoscitivas del niño".

La teoría piagetana ha mostrado que el desarrollo consiste en la construcción de estructuras intelectuales progresivamente más equilibradas, es decir, que permite un mayor grado de adaptación de la persona al medio físico y social mediante múltiples intercambios con el mismo. Este hecho sugiere su utilización como

(38) COLL, César. Op. Cit. p. 22.

criterio para la definición de uno de los objetivos, favorecer el desarrollo de las estructuras cognoscitivas del niño.

En esta dirección, la labor educativa del maestro con los niños sobresalientes..."en el nivel preescolar estarán presididas por el objetivo de que los niños progresen hacia un pensamiento operativo concreto, hacia un juicio moral autónomo y hacia un tipo de relación con sus semejantes basado en la reciprocidad, la coordinación de los puntos de vista y la cooperación". (39) Del mismo modo la labor educativa del docente con los niños sobresalientes en la enseñanza primaria, se propondrá como meta principal que los niños progresen hacia un pensamiento formal e hipotético. Que avancen hacia la utilización de procesos mentales cada vez más sofisticados y ricos mientras se aprende Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Matemáticas.

Esto significa diseñar actividades que tiendan a favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales cada vez más ricas que integren a diferentes contenidos y a diversos contextos. No se deben enseñar en forma aislada de las áreas académicas.

La respuesta depende de los objetivos del proyecto. Si se trata de explotar al máximo las capacidades para forzar el relevo científico del mañana, entonces es conveniente la aceleración. Pero incluso en este caso sólo sería posible hacerlo con ciencias exactas. Si por el contrario, el objetivo es saciar las necesidades de aprendizaje del niño o como se dice en este principio: "po

(39) COLL, César. Op. Cit. p. 26

tenciar y favorecer el desarrollo de las estructuras cognoscitivas del niño", entonces se debe elegir el enriquecimiento.

En caso de que se adoptara el aceleramiento se debería ser inflexible en los criterios de selección. En el segundo caso se puede tener más flexibilidad e integrar un mayor número de participantes.

Otro aspecto digno de resaltar es que si se adoptara la aceleración, entonces no sería más que la prolongación de un área de conocimiento y los métodos didácticos serían semejantes a los de la escuela regular.

En ambos casos se tratará de ofrecer a los niños actividades que respondan a sus características e intereses. El proyecto CAS se inclina por el enriquecimiento.

7.4 Segundo principio pedagógico:

"El educador ha de conocer el nivel de desarrollo de los niños mediante las manifestaciones externas alcanzadas por ellos (como resuelven las situaciones, como interpretan los hechos, como razonan) y las diferencias individuales para promover las diferentes manifestaciones".

Se ha visto que en el desarrollo del niño existe una secuencia invariable pero no así en su cronología. Dos niños de la misma edad pueden estar en diferentes niveles intelectuales. Dos niños con el mismo nivel de organización pueden estar experimen

tando diferentes esquemas de conocimiento.

En momentos de transición entre etapas, las reacciones de los niños son muy desiguales. Así por ejemplo, un niño que transita del periodo preoperativo al operatorio, puede dar respuestas propias del nivel de las operaciones concretas hoy y al día siguiente reaccionar de una manera típica del nivel anterior. Un niño que transita del nivel operatorio al de las operaciones formales puede comportarse en forma análoga.

El profesor ha de tener cuidado en sus observaciones cotidianas para conocer el nivel alcanzado por los niños. Se recuerda que un niño de 5 o 6 años, bien pudiera estar ya en un nivel operatorio y uno de 11 años en el nivel formal.

Al respecto Juan Delval dice: "para organizar el trabajo en el aula es esencial tener presente cuales son las características de desarrollo del niño en cada una de las etapas. Este es un aspecto importantes, por cuanto que los niños no aprenden de la misma forma en todas las edades". (40)

Conocer el grado de desarrollo de los niños, exige por parte del educador, una preparación adecuada en el campo del desarrollo intelectual, concretamente sobre la naturaleza de la inteligencia el papel de la experiencia en la formación de las nociones y del mecanismo de las transmisiones sociales.

(40) DELVAL, Juan. "Una escuela para el desarrollo y la autonomía del niño". Orientaciones Didácticas. DGEE. SEP. México, 1984 p. 22.

Con estos elementos, se crean las condiciones para la orientación de niños según sus aptitudes (una aptitud es por definición, lo que distingue entre sí a unos individuos del mismo nivel mental). Estas aptitudes se diferencian progresivamente en función de la edad.

Piaget establece que sólo a partir de las operaciones formales es posible descubrir con alguna precisión las aptitudes que distinguen a unos individuos de otros, mientras que anteriormente se corre el riesgo de olvidar importantes potencialidades.

El procedimiento más efectivo para determinar aptitudes en los niños, es sin duda el que se basa en el trabajo de los alumnos. Es aquél que se basa en las observaciones de los alumnos y de un trabajo real. Pero es un método delicado que requiere una colaboración constante entre los maestros responsables de la enseñanza y los psicólogos escolares y consiste en seguir individualmente al alumno a través de sus éxitos y fracasos.

Dice Piaget que este método depende también del proceso enseñanza-aprendizaje que se ha generado en el grupo. Si la enseñanza del maestro consiste en dar lecciones, en hacerlas repetir y en hacerlas aplicar en algunos ejercicios prácticos, siempre impuestos, los resultados obtenidos por la observación directa no tienen mucho más significado que el de un examen escolar cualquiera.

Unicamente en la medida en que los métodos de enseñanza son activos, es decir, si cada vez es mayor la iniciativa y los es

fuerzos espontáneos de los alumnos, entonces los resultados obtenidos son realmente significativos.

Es importante que en este proceso el maestro observe como resuelven las situaciones, como interpretan los hechos, como razonan con los objetivos de ir canalizando u orientando los conocimientos hacia las distintas áreas que seguramente se afirmarán en la educación secundaria o en diversas salidas profesionales y preparación de los estudios superiores. Es decir, en la primaria no culmina esta orientación de aptitudes sino es sólo el inicio.

Otro aspecto sumamente importante que se deriva del conocimiento del nivel de desarrollo cognoscitivo de los niños es que el maestro podrá inferir necesidades: ¿qué buscan los niños? ¿qué les llega?, ¿qué les llama la atención?, ¿qué les sería más útil?... y poner en marcha programas adecuados que respondan a esas necesidades pero, ¿cómo llevarlas a la práctica desde la diversidad de grupos con que trabaja el maestro?. Es necesario partir del sondeo inicial, conocer el perfil medio del grupo CAS y realizar un diagnóstico que trate de conjugar al máximo sus posibles capacidades, intereses, motivaciones y talentos particulares.

Resumiendo, este principio dice que para educar al niño CAS en el sentido integral, favoreciendo la reflexión, creatividad, sociabilidad y preparación para que pueda asumir responsabilidades, se debe conocer al alumno en teoría y en práctica.

Para el primer aspecto se propone la teoría psicogenética y

para el segundo la observación cotidiana del maestro CAS de las acciones ordinarias de sus alumnos para conocer sus diferencias individuales en cuanto a: excelencia académica, talentos particulares, creatividad, etc.

7.5 El tercer principio:

"La comprensión de los datos y no la mera acumulación de los mismos contribuye al desarrollo cognoscitivo de los niños".

La acumulación de la información por parte del niño es una condición necesaria, pero no suficiente, para el crecimiento intelectual. Por ejemplo, no es suficiente que un niño de tercero sepa resolver multiplicaciones, sino que también tenga una idea de su significado.

Esto implica que los maestros seleccionen actividades que tiendan a la comprensión del niño, que piensen en las actividades que les han resultado amenas al realizarlas para que pudieran en otro momento, modificarlas para que sean apropiadas e interesantes para niños mayores o viceversa.

María Salud F. Núñez explica: "en este sentido... lo más importante no es que el niño "aprenda" más o menos rápidamente ciertos contenidos científicos, sino que éstos sean acordes con su nivel de comprensión y que sean contruidos y elaborados por él para que verdaderamente tengan un buen anclaje". (41)

(41) NUÑEZ, F. Ma. Salud. "Módulo científico tecnológico". Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. SEP. México, 1982. p. 50.

La teoría psicogenética establece que aprender por comprensión implica un proceso activo. Cuanto más activa sea la clase, con materiales interesantes en la que se estimule a los niños a manipularlos, mirarlos, comentarlos, etc., mayor será la comprensión de éstos. Cuanto mayor sea la actividad del maestro en el sentido de hacer preguntas que ayuden a los niños a fijarse en los efectos de sus acciones; que sugieran y promuevan una variedad de actividades y estimulen acciones mentales, mayor será la comprensión de los pequeños.

7.6 Cuarto principio pedagógico.

"La oportunidad a los niños a tener ideas maravillosas, generan habilidad de pensamiento".

Elena Dukworth es la que al parecer mejor ha desarrollado este principio pedagógico. Ella menciona:

"... me opongo a la creencia de que todo lo que hemos de suministrar a los niños se reduce a una colección de procesos intelectuales, una colección de instrumentos asépticos y vacíos de contenido que pueden aplicar a continuación. Creo que los instrumentos intelectuales se desarrollan a partir del momento en que los niños empiezan a reflexionar sobre problemas reales. Por otra parte, si los instrumentos no se aplican a contenidos reales no los utilizarán". (42)

(42) COLL, César. Op. Cit. p. 55.

De esta manera Dukworth plantea que para tener ideas brillantes es necesario que primero el niño se familiarice con el mundo exterior, es decir, debe sentirse cómodo con las cosas que le rodean, debe saber lo que puede esperarse de ellas y lo que puede hacer con ellas. Debe saber cómo van a reaccionar en circunstancias diferentes; en que aspectos le agradan y en cuales no; como pueden ser modificadas, evitadas, conservadas, destruidas, etc.

"El mundo que nos rodea es ciertamente muy complejo y muy diverso para que un niño pueda familiarizarse con él en el transcurso de la escuela primaria. Por tanto, lo mejor que puede intentarse es hacer estos conocimientos interesantes y accesibles. Se puede familiarizar a los niños con algunos fenómenos para captar su interés, dejándoles que se hagan sus propias preguntas y que encuentren sus respuestas; permitiéndoles que constaten por sí mismos que lo que ellos hacen es importante. De esta manera tendrán intereses y capacidad, tendrán confianza en ellos y podrán seguir solos. (43)

Piaget ha formulado la hipótesis de que las personas pueden alcanzar el nivel de las operaciones formales en un dominio específico que conocen perfectamente sin llegar a alcanzar este mismo nivel en otros dominios, por ejemplo la mecánica de automóviles. Esta hipótesis encaja con lo que se trata de exponer aquí. En una materia que se conozca bién se puede pensar en varias posibilidades y, para elaborarlas, es necesario tener que recurrir a operaciones formales. Conocer suficientemente un tema es una condición

(43) COLL, César. Op. Cit. p. 50.

para tener ideas maravillosas.

Cuanto más se ayude a los niños a tener sus propias ideas más se puede valorar cuando las tiene y mayor es la posibilidad de que, algún día, encuentren ideas que nadie haya tenido anteriormente.

Este mismo problema de la creatividad Piaget lo aborda de la siguiente manera:

"hay dos problemas implicados en la creatividad. Uno es el problema del mecanismo como se dá y el otro es el proceso del acto creativo o como se construye algo nuevo. ¿Cómo puede surgir algo nuevo de algo que no estaba allí antes? [...]

Al respecto Piaget menciona tres condiciones de la fuente de la creatividad científica (donde se ubica él mismo).

a). Trabajar solo, ignorar al resto y desconfiar de cualquier influencia exterior, es decir, al comenzar a trabajar en un problema nuevo, no se debe leer nada al principio, sino que se debe avanzar tan lejos como se pueda solo y llegar a soluciones propias. Sólo después de este proceso es válido leer lo que se hubiera dicho sobre el problema y tomarlo en cuenta para las correcciones justificadas.

b). Leer mucho en otras disciplinas. Nada mejor que una visión interdisciplinaria para áreas relacionadas y vecinas para aportar soluciones creativas.

c). Tener un adversario en mente. Este adversario no es nece

sariamente una persona, sino puede ser una escuela de pensamiento cuyas ideas se consideran equivocadas". (44)

Por su parte Guilford y Torrance, equiparan la creatividad con el pensamiento divergente, la capacidad creadora y una imaginación rica. La siguiente tabla comparativa ilustra este punto de vista.

ALUMNO CONVERGENTE

- El que no vislumbra sino una sola solución.
- El muy estructurado.
- El poseedor de una idea cana lizada.
- El conformista.
- El prudente.
- De metas estrechas.
- Rutinario.
- Con ideas corrientes.
- Mentalidad cerrada.

ALUMNO DIVERGENTE

- Se distingue por su inconformismo.
- Por buscar varias soluciones.
- Tiende a la originalidad.
- Goza con lo complejo.
- Sabe establecer relaciones poco comunes.
- Les gusta la experimentación; el ensayo y el talento.
- Tiene espíritu aventurero.
- Rico en fantasía.
- Independiente.
- Confiado en si mismo.

Taylor menciona cinco niveles de creatividad:

- 1º. Expresión. Que debe ser espontánea y libre.
- 2º. Producción. Que se manifiesta al realizar algo concreto.

(44) GOMEZ, Palacios Margarita. Op. Cit. p. 69.

- 3º. Innovación. Consiste en mejorar algo ya conocido
- 4º. Invención. Mostrar algo nuevo.
- 5º. Emergencia. Lograr algo radicalmente nuevo o desconocido. Es to lo realizan los verdaderamente creativos.

Las características que el docente debe tener o bién desarrollar son las siguientes: afectuoso, que no habla demasiado, entusiasta, respetuoso con las ideas de los demás, que sabe preguntar invita a la experimentación, que evalúa la creatividad de sus alumnos.

Estas características se expanden cuando el educador no pretende que sus alumnos se amolden servilmente a sus ideas, ni que intenten reproducir moldes y hechos, ni tampoco que los alumnos se resignen manteniendo una actitud de conformismo y sumisión.

Rehuye cada vez que puede al sistema expositivo, invitando a los alumnos a la búsqueda, indagación y realización de las diversas actividades. Fomenta la curiosidad, el deseo de saber y presenta el conocimiento como algo inacabado (para motivar al alumno). Convierte lo familiar en digno conocimiento científico y lo extraño o aparentemente inaccesible en familiar, considerando las cosas desde varios puntos de vista y formulando preguntas incitadoras a la inteligencia.

Para estimular el desarrollo creativo de sus alumnos se preocupa por abordarlas desde diferentes ópticas y situaciones en cada una de las áreas de interés de los niños.

7.7 Quinto principio pedagógico:

"La creación de las condiciones para que el niño sea capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual y sea capaz de vivir y trabajar exitosamente con otros contribuye al desarrollo pleno de la personalidad humana".

No existe una sociedad que no esté de acuerdo en que la tarea de la educación consiste en desarrollar plenamente la personalidad humana.

No obstante desde hace ya algún tiempo, Piaget cuestionaba si dicho desarrollo es posible cuando los niños crecen bajo la influencia de personas que tratan de perpetuar cierto tipo de valores, modas, poses, opiniones y mandatos irracionales en clara oposición con la función de la educación. Por el contrario, sostenía que para lograr concretizar la expresión "pleno desarrollo" se necesitan planteamientos educativos diferentes de los que sostiene una sociedad callada y sumisa. Sólo en la libertad es dable la construcción verdadera del conocimiento y de normas morales capaces de regular la conducta en un clima de respeto.

Por libertad en el salón de clases se entiende el desarrollo de habilidades en los niños para decidir acerca de que se va a hacer y cómo se va a hacer.

El desarrollo de las habilidades para definir y solucionar problemas concretos, el desarrollo de la autodisciplina, es decir, la identificación de metas personales y capacidad para llevar a cabo y completar tareas autoelegidas, el desarrollo de un

sentimiento personal de metas y valores y el desarrollo de intereses y/o aficiones que puedan ser cultivadas dentro y fuera de la escuela a través de la vida, es lo que puede identificarse como libertad en el aula.

Este concepto de libertad y autonomía de ninguna manera significa una educación basada en la plena libertad de los niños permitiéndoles hacer lo que quieran, porque estarían como dice Camii... "tan privados de las oportunidades de desarrollar autonomía como aquellos educados por los padres autoritarios que nunca les permiten decidir nada por sí mismos". (45)

En este sentido el maestro debe crear las condiciones para que el niño CAS desarrolle habilidades para decidir acerca de que se va a hacer en cada área de trabajo.

El sentido pedagógico del educador consistirá en posibilitar que los alumnos al mismo tiempo que adquieren conocimientos, vayan captando unos valores (no enseñarlos por sí mismos).

7.8 Sexto principio pedagógico.

"El maestro juega un papel importante para fomentar la exploración activa en la clase".

La teoría psicogenética otorga al niño un papel principal en el aprendizaje, el conductor de su propio razonamiento y nadie

(45) SILVA, M.T. "Teoría multifactorial de la inteligencia". En: Cuadernos de Investigación. UNAM/Acatlán. México, 1986. p.23

puede sustituirlo en este proceso. ¿Cuál es entonces el papel del maestro?.

En este principio se aborda concretamente las pistas y potenciales particulares.

Se ha dicho en los principios generales que el profesor debe funcionar como ayuda, cuyo objetivo consiste en estimular y fomentar la construcción y reconstrucción del conocimiento por el niño que sea un promotor de ideas brillantes por parte de ellos, que sea un asesor, que sepa como descubrir los intereses y la comprensión, que tiene que ser un experto en relaciones humanas, que comprenda la dinámica de grupos y pueda motivar a los niños hacia la autonomía y la socialización tanto en el ámbito moral como en el intelectual. El profesor CAS tiene que ser todo esto y además ser alguien que cumpla las otras numerosas exigencias de su importante papel, exigencias que su propia práctica demanda, porque en su trabajo diario las acciones cotidianas, las aportaciones didácticas oportunas, son las que juegan un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje y no los programas. Jesús Palacios afirma:

"En la educación activa, los maestros tienen, por supuesto, un papel importante; el educador sigue siendo necesario como animador para crear las situaciones y construir los dispositivos iniciales; se pretende que el maestro deje de ser un mero conferenciante que se contente con transmitir soluciones acabadas y se intenta que se dedique a estimular la investigación y el esfuerzo.

Pero ésto, según Piaget, plantea algunos problemas. El primero, que los maestros no siempre tienen la preparación psicopedagógica que su labor requiere; el segundo, que ignoran su papel y sus posibilidades. Pero además de contar con sus propios condicionamientos, los maestros deben, muchas veces, luchar contra los padres de sus alumnos. Los padres pueden llegar a ser el principal obstáculo para la implantación de los métodos activos y la autonomía consideran una pérdida de tiempo los juegos y las actividades de manipulación y construcción que tan necesarias resultan para asegurar las estructuras del conjunto de conocimientos posteriores". (46)

Las aptitudes que se deben desarrollar para la convivencia entre maestros y alumnos son:

PRIMERO: Saber escuchar.

El maestro está acostumbrado a hablar, a monopolizar la palabra. ¿Cómo convertir al maestro en escucha?. Hay que intentar comprender al alumno y sin problemas. Sólo escuchándoles podrá el maestro conocer sus problemas y poder averiguar las causas de los mismos.

SEGUNDO: No ser impulsivo.

Esta técnica exige el dominio de uno mismo. Consiste en aplazar el problema para cuando haya más calma en el alumno y en el docente.

(46) GOMEZ, Palacios Margarita. Op. Cit. p. 27.

TERCERO: Impulsar el diálogo.

Se cataloga al maestro como amigo de la frase magisterial, de la afirmación rotunda, de los juicios aseverativos y dogmáticos. Su contraparte es el diálogo, no es una discusión guerrera, no es vencer a alguien verbalmente. El diálogo es un encuentro creador y su donación de la palabra para juntos descubrir una verdad. No puede haber diálogo si no existe un profundo respeto hacia el otro. El creer que yo sólo poseo la verdad implica un desprecio hacia aquél con quien se pretende dialogar.

Los hombres sabios y de verdadera valía emiten más que juicios, opiniones; aún en el caso de estar ciertos de sus ideas.

CUARTO: Actitudes que obstaculizan el diálogo.

a). El autoritarismo. "Aquí mando yo y se hace lo que yo digo". Sobran comentarios.

b). La amenaza. "Al que llegue tarde a la clase se le aplicará un castigo".

c). El sermón delante de todos sus compañeros.

d). La imposición de soluciones.

ee). Ridiculizar al alumno.

f). Actitud inquisidora y falta de discreción ante confidencias que hacen los alumnos.

Basta que el educador caiga en una de estas actitudes inco

rrectas señaladas, para que provoque en sus alumnos estas reacciones: silencio, resentimiento, enojo, rechazo, indiferencia huida.

La participación del maestro es una necesidad imperante en esta época que nos tocó vivir. La vida se ha vuelto tan compleja que quien intente trabajar individualmente está llamado al fracaso. Para triunfar hay que trabajar en equipo.

En el caso del maestro, el equipo está formado por sus alumnos, autoridades, compañeros, padres de familia, etc. Con cada uno de ellos se debe establecer una forma de cooperación y participación.

7.9 Séptimo principio pedagógico.

"La promoción de actitudes científicas de los niños contribuye a su desarrollo cognoscitivo".

En los últimos años se ha generado un espectacular avance en los conocimientos científico-tecnológicos, conocimientos desarrollados principalmente en los medios de comunicación, la cibernética, la robótica, etc., y en la incidencia que la aplicación de éstos tienen en las áreas más diversas de la vida del hombre.

En este contexto la ciencia y la tecnología se relacionan con el hombre de múltiples formas que van desde las más especializadas hasta las actividades de la vida diaria, ya sea como productor o como consumidor.

La escuela primaria no puede quedarse al margen en cuanto a

la aplicación creadora de estos conocimientos porque es un eslabón importante de un proceso que culmina en los más altos niveles de conocimiento y generación científica. Si bien, por diversos motivos no todos los alumnos de la escuela primaria optarán por una formación académica en el área científica, resulta imprescindible que esta formación se inicie desde el primer grado, especialmente con aquellos niños que requieren escuelas que los entusiasmen, no lugares donde tengan que sentarse por largas horas a aprender actividades inferiores a su nivel.

Dotar de actividades en cuanto a la adquisición de hábitos de trabajo riguroso y sistemático y de actitudes positivas frente al conocimiento tecnológico es una tarea imperiosa, al mismo tiempo que incentivar la capacidad de razonamiento en la resolución creativa de situaciones problemáticas.

Considerar que el problema de la formación científica concierne sólo a la educación superior es erróneo, lo mismo sería en el caso de trasladar sus estrategias a la educación preescolar y primaria. Más bien, la enseñanza científica en estos niveles debe orientarse hacia una sólida formación general y de habilidades elementales necesarias para que puedan adaptarse a los procesos de reciclaje que como consecuencia del avance tecnológico, se presenta en su ulterior desarrollo escolar, profesional o laboral.

La adquisición de un sistema elemental de conocimientos científicos garantizará la posibilidad de romper con la forma tradicional de interpretar a la ciencia y la tecnología en cuanto al

simple conocimiento de sus productos y sus efectos sin reparar en los principios y las leyes científicas básicas en los cuales se fundamentan. Esto último ha causado mucho daño porque los productos del avance tecnológico aparecen, a la mayoría de la gente, como algo mágico sin posibilidad de explicación racional.

Desde este punto de vista el maestro es fundamental en cuanto pueda ofrecer una apropiada concepción de la ciencia y tecnología que facilite la desmitificación y le permita a los niños ampliar su capacidad de comprensión racional.

8. Modelos de Atención Seleccionados por la Dirección General de Educación Especial para el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes sobresalientes.

En las últimas décadas de este siglo ha existido un marcado interés por los niños que han destacado en una o más áreas de la actividad humana. Se han elaborado programas educativos especiales para esta población sobresaliente en países como: Estados Unidos, Inglaterra, Italia, España, Japón, Australia, etc.

Para el caso de México, la atención a este sector de niños se inició a partir de 1985 cuando la Dirección General de Educación Especial implanta el "Programa para la Atención a niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes", en diez entidades del país. En este lapso ha sufrido modificaciones en su concepción y operación atendiendo a las características de la

escuela mexicana.

Los medios y condiciones para promover las manifestaciones, alentar el trabajo creativo al alumno CAS en la investigación científica y en la realización de trabajos creativo-productivos y, promover la autonomía intelectual al mismo tiempo que la participación social, tendientes a la toma de conciencia de las capacidades de los niños por ellos mismos; presenta como marco teórico conceptual una interrelación que cubre la teoría psicogenética, vista anteriormente en otro apartado, y los modelos prácticos de Renzulli y Taylor como estrategias de atención tanto a los niños CAS como a los del grupo regular.

A continuación, como parte fundamental para el esclarecimiento de las ideas relacionadas al modelo estratégico para la atención de los niños CAS, se presenta una breve reseña acerca de los modelos tanto de Talentos Múltiples como de la Triada de Enriquecimiento, que son sustentados por el Dr. Calvin Taylor y el Dr. J. S. Renzulli respectivamente.

8.1 Triada de enriquecimiento.

Dentro de los modelos que se han estado utilizando para la elaboración de programas de enseñanza-aprendizaje para niños sobresalientes, el que se ha formulado específicamente para este tipo de grupos es: La Triada de Enriquecimiento de Renzulli, el cual ha tenido bastante aceptación por parte de las mesas técnicas en Estados Unidos, puesto que este diseño brinda, según los especialistas, una serie de actividades para estructurar pro

gramas cualitativamente diferentes para estos niños, ya que presenta como punto fundamental el despertar conciencia en el niño sobre el proceso de su propio aprendizaje y a la construcción de conocimientos a través de tres tipos de actividades interrelacionadas como son:

* Tipo I: que se resumen en actividades de exploración general.

* Tipo II: que contienen las actividades de capacitación grupal.

* Tipo III: que van dirigidas a la investigación de problemas reales en forma individual o de pequeños grupos.

Las dos primeras se consideran apropiadas para todos los alumnos, sin embargo, mantienen una importancia crucial para acabar de enriquecer a los niños sobresalientes ya que ofrecen estrategias que amplían los intereses y desarrollan procesos de pensamiento y sentimiento en estos alumnos; dos elementos fundamentales centro del programa de enriquecimiento, además de representar la entrada y apoyo a las actividades Tipo III, las cuales son manejadas como las más apropiadas para los estudiantes sobresalientes.

Las actividades Tipo III son el centro, la esencia, lo principal del modelo ya que se dirigen como elementos de suma importancia para la educación de estos niños.

Estas actividades se dirigen esencialmente al estudio de te

mas reales, tomando siempre en cuenta que los programas para los alumnos sobresalientes deben relacionarse con la currícula regular en cuanto a su contenido, proceso, producto, ambiente de aprendizaje, etc. Recomendando que estos niños dediquen la mitad de su tiempo escolar a experiencias de tipo avanzado o creativo-productivas, ya que gracias a éstas, según Renzulli, llegarán a ser verdaderos investigadores de problemas o temas reales a través de métodos científicos específicos del campo que les interesa.

Renzulli considera que el beneficio que los estudiantes pueden obtener con su modelo, se basa en poseer las siguientes características:

- 1º. Una inteligencia arriba del promedio.
- 2º. Una creatividad arriba del promedio.
- 3º. Compromiso con la tarea (dedicación y perseverancia).

Este autor ha encontrado que hay una interacción positiva entre estos tres elementos dando como resultado que la persona demuestre un desempeño superior.

Los conceptos de estas tres características han sido especificados en el apartado denominado: Problemas en la definición y terminología.

Este modelo es lo suficientemente sencillo para ser aplicado permitiendo la interacción de otros diseños a fin de que se

adecúe, lo mejor posible, a las necesidades de los estudiantes sobresalientes.

Tiene como características básicas el respeto a los intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos, basándose e incorporando un ambiente de la vida real; siendo su orientación filosófica un respaldo a la necesidad de contar con un programa específico para sobresalientes, así también de ofrecer una oportunidad al maestro, a partir del conocimiento de dicho modelo, de aplicarlo en los grupos regulares.

De acuerdo con la definición que Renzulli concibe sobre la inteligencia: "el conjunto de habilidades, talentos o destrezas mentales que le permiten al sujeto resolver problemas o elaborar productos que tienen importancia en un determinado medio social, donde tanto los problemas como los productos varían de acuerdo con la función mental del sujeto y su medio ambiente". (47)

A partir de esta definición, maneja seis tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, intrapersonal, interpersonal corporo-cinésica, espacial y musical.

Inteligencia lingüística. Habilidades reveladas por una sensibilidad a las múltiples propiedades de las palabras (sentidos, orden, sonidos, ritmos, inflexiones, metros) y destrezas en una o más de las funciones del lenguaje: divertir, convencer, ayudar a

(47) RENZULLI, J. S. & Gable R.K. "A factorial study of the attitudes of gifted students toward independent study". The Gifted Quarterly. New York, 1976. p. 91 - 99.

recordar, explicar, reflexionar sobre el lenguaje: Existen algunos personajes que pueden tomarse como ejemplo: Martin Luther King, Winston Churchill, etc.

Inteligencia lógico-matemática. Habilidades reveladas por una sensibilidad hacia los problemas matemáticos y científicos, por la velocidad y poder del razonamiento abstracto, por la habilidad para reconocer configuraciones y llevar a cabo implicaciones del hilo del pensamiento propio. Como ejemplo de personas poseedoras de inteligencia lógico-matemática están: Albert Einstein Henri Poincare, etc.

Inteligencia Intrapersonal. La habilidad revelada por el acceso a la vida propia sentimental o a las emociones; capacidad de discriminar instantáneamente entre los sentimientos y la voluntad de utilizarlos como un medio para entender y guiar el comportamiento propio. Ejemplo: Proust, Sócrates, Eleanor Roosevelt.

Inteligencia interpersonal. Habilidades reveladas por el hecho de notar a los demás y distinguir entre ellos sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones y la utilización de dichos conocimientos como medio para entender y guiar el comportamiento propio y el de los demás. Se puede mencionar a Mahatma Ghandi y Anne Sullivan como ejemplo de inteligencia interpersonal.

Inteligencia corporo-cinésica. Habilidades reveladas por la capacidad de usar (o controlar) el cuerpo de maneras diferentes y con destrezas para fines expresivos y/o fines dirigidos hacia una

meta; y/o la capacidad de trabajar hábilmente con objetos mezclando movimientos finos y rudos. Ejemplos: Babe Ruth e Isadora Duncan.

Inteligencia espacial. Habilidades reveladas por la concepción acertada de formas, configuraciones y objetos no obstante su posición en el espacio; una facilidad para la manipulación o transformaciones mentales de las relaciones espaciales y/o el discernimiento de las semejanzas a través de diversos dominios espaciales. Se pueden poner como ejemplo a: Picasso y al maestro de ajedrez Farrasch.

Inteligencia musical. Habilidades reveladas por un sentido excepcional del ritmo, conciencia y sensibilidad auditivas elevadas y/o imaginación auditiva bien desarrollada. Una persona con inteligencia musical puede comunicar las formas de los sentimientos por medio de la música. Ejemplo: Mozart, Chopín y Beethoven.

8.2 Modelo de Talentos Múltiples.

Los antecedentes que se dan para sustentar el Modelo de Talentos Múltiples que se propone como una alternativa de trabajo dentro del proyecto CAS, además de existir una fusión de éste con el Modelo Triádico de Enriquecimiento del Dr. Renzulli y que de esta unión resulta la taxonomía Renzulli-Taylor en la realización de actividades Tipo II, son las siguientes:

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

Taylor rompe con el concepto general de inteligencia que se ha presentado tradicionalmente por las calificaciones de coeficiente intelectual, por considerarlo simplista y reduccionista. Para él existen muchas formas de inteligencia que aún no han sido consideradas, pues el cerebro es mucho más complejo tanto en su estructura como en su funcionamiento.

Esta postura se fundamenta en los trabajos realizados por Luis León Thurstone y J. P. Guilford, quienes se enfocaron a identificar habilidades mentales y que a partir de ello Guilford desarrollara su Modelo Tridimensional de la Estructura del Intelecto, que posteriormente se convirtió en una tabla periódica de la mente con 120 habilidades.

En los trabajos de investigación de Taylor realizados para la fuerza aérea identificó 40 habilidades de comunicación verbal.

Después desvió este tipo de investigación para crear un modelo por medio del cual se pudieran aplicar en la escuela sus descubrimientos, tratando de que fuera suficientemente complejo para permitir una amplia gama de habilidades mentales en el salón de clases y por otra parte suficientemente sencillo para que los maestros pudieran aplicarlo.

Taylor parte de que en la escuela se manejan criterios intelectuales demasiado estrechos, ya que una multiplicidad de talentos no son reconocidos ni desarrollados en ella, limitando a los alumnos a una reducida área del universo de los talentos; lo que demuestra que la escuela no está favoreciendo el desarrollo de in

dividuos creativos y autónomos. (Anexo J)

Por lo tanto Taylor plantea que debería incluirse en las escuelas de trabajo, amplios grupos de talentos además de lo académico, como son: pensamiento productivo, toma de decisiones, planeación, predicción y comunicación; ya que si se continúa trabajando el talento académico, únicamente el 50% de los alumnos va a tener la oportunidad de ubicarse por arriba del promedio, mientras que si se desarrollan estos seis talentos, aproximadamente el 90% de los alumnos estarán por encima del promedio por lo menos en uno de estos talentos.

Las actividades de aprendizaje se han enfocado tradicionalmente a dos cosas, ambas centradas en el maestro: la primera se refiere al método de enseñanza o sea los materiales de instrucción, las técnicas didácticas, etc., y la segunda se refiere al contenido de la materia que se imparte.

El Modelo de Talentos Múltiples modifica esta concepción, planteando que el proceso enseñanza-aprendizaje debe centrarse en el alumno, por lo que tanto el método como los contenidos, deben estar en función de los intereses y necesidades de éste.

La mayoría de los alumnos son capaces de aprender más cuando emplean sus múltiples talentos ya que se van apropiando de los conocimientos a través de la reflexión, de la aplicación práctica y la vinculación con situaciones de la vida cotidiana que le son más significativas.

Con la aplicación de este modelo, Taylor menciona que el

maestro puede mejorar el concepto sobre los potenciales de sus alumnos. Mientras más alto sea el concepto que el maestro tiene de sus alumnos, más se esforzarán éstos por comportarse de acuerdo con tal concepto y mejorar la imagen que tienen de sí mismos, aumentando su autoestima, seguridad y compañerismo.

Este modelo ha sido aplicado por muchas personas en distintas partes de los Estados Unidos. Una de ellas es la Dra. Carol Schlichter quien lo ha denominado: Talentos Ilimitados. Además ha hecho contribuciones muy importantes al Modelo de Talentos Múltiples al definir las destrezas necesarias para trabajar cada uno de los talentos. Actualmente se identifican 19 destrezas específicas para los seis talentos; cuatro para talento productivo, uno para predicción, seis para comunicación, cuatro para planeación y cuatro para toma de decisiones.

El objetivo y destrezas para cada uno de los talentos son:

* 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 se rompan con todos los esquemas y estereotipos establecidos produciendo respuestas fuera de lo común. Sus destrezas son:

- Piensa en muchas ideas.
- Piensa en diferentes ideas.
- Piensa en ideas fuera de lo común.
- Añade algo a todas las ideas para mejorarlas.

Toma de decisiones. Su objetivo es proporcionar al alumno elementos para que aprenda a dar solución a los problemas que se le presenten cotidianamente de forma autónoma, a través de un proceso de razonamiento y reflexión. Sus destrezas son:

-Piensa en muchas y diferentes cosas que podría hacer. "Alternativas".

-Piensa con más cuidado sobre cada alternativa. "Criterio".

-Escoge la alternativa que piensa es la mejor. "Decisión".

-Da muchas razones diferentes por haberse decidido por esa alternativa. "Razones".

Planeación. Este talento tiene como objetivo 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. Sus destrezas son:

-Dice qué va a planear para que sepan cual es su proyecto.

-Enumera todos los materiales y equipos que necesita para realizar su proyecto.

-Enumera todos los pasos requeridos para realizar el proyecto.

-Enumera los problemas que podrían impedir la realización del proyecto.

Predicción. El desarrollo de este talento tiene como objetivo que el alumno establezca la relacion causa-efecto que rigen los acontecimientos y los fenómenos. Su destreza es:

-Hace muchas predicciones o pronósticos sobre una situación.

Comunicación. Tiene como objetivo que el alumno use e interprete tanto la forma de comunicación verbal como la no verbal, para expresar a los demás ideas, sentimientos y necesidades. Se marcan como destrezas:

-Piensa en muchas palabras diferentes con las cuales puede describir algo.

-Piensa en muchas palabras diferentes para describir sentimientos.

-Piensa en muchas cosas diferentes que se parezcan a otra en cierta forma.

-Hace a otros saber que entiende como se sienten.

-Expresa las ideas empleando muchos pensamientos diferentes y completos.

-Expresa sus sentimientos, pensamientos y necesidades sin usar palabras.

Académico. Su objetivo es: desarrollar una base de conocimientos y/o habilidades sobre un tema o asunto, a través de la adquisición de información. Este talento es el que por lo regular trabajan siempre los maestros en la escuela. (48)

9. Etapas Operativas del Modelo seleccionado por la Dirección General de Educación Especial.

(48) SCHLINCHTER, Carol L. "El enfoque de talentos múltiples para la enseñanza". Exceptional Children. New York, 1981. p.58

El modelo: Triada de Enriquecimiento y de Talentos Múltiples consta de las siguientes etapas prácticas:

- * Sensibilización.
- * Identificación.
- * Aplicación de las actividades u operativa.

Cada una de ellas cuenta con sus objetivos específicos los cuales se manejan de manera interrelacionada para la secuencia óptima del desarrollo de dicho proyecto, orientado hacia la atención de niños sobresalientes.

9.1 Etapa de sensibilización.

Consiste en el proceso de sensibilización que, como parte de el modelo de atención, es uno de los aspectos fundamentales, ya que a través de dicho proceso se da a conocer en sí mismo. Su objetivo y las características que lo constituyen van dirigidas a: autoridades educativas, comunidad escolar y padres de familia para lograr su participación en dos sentidos: como apoyo y como recurso.

La importancia del proceso de sensibilización consiste en:

- * Propiciar la aceptación y apoyo de las personas a las que va dirigida con el objeto de fortalecer las acciones técnico-pedagógicas que se realizan.

- * Propiciar la participación de otros sectores sociales como son: Instituciones Educativas, Asociaciones Civiles y especial

listas en general para incorporar las diferentes experiencias que en materia científico-tecnológica apoyen la atención de los alumnos CAS.

* Favorecer la elaboración de los productos creativo-productivos de los alumnos CAS, enfatizando su importancia y sus repercusiones en el contexto escolar y social en el que se desarrollan

La etapa del proceso de sensibilización comprende a todos los sujetos participantes en el hecho educativo total.

"Sus objetivos pretenden:

1. Desarrollar el modelo de atención en las escuelas de educación primaria con alumnos de tercero a sexto grado.

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

3. Obtener el apoyo, por medio de la participación, de diferentes personas, (especialistas, investigadores y quienes desarrollen algún oficio) así como los recursos materiales que se requieran para el desarrollo de las actividades de aprendizaje."(49)

Es importante señalar que una de las características del proceso de sensibilización es que, debe ser una actividad cotidiana que permita la comunicación permanente con el personal participante.

(49) Programa de la D.G.E.E. para el Proyecto CAS. SEP. México, 1989. p. 16.

Este proceso además comprende dos momentos diferentes: el primero se refiere a la sensibilización inicial y el segundo a la sensibilización permanente.

9.1.1 La sensibilización inicial.

Este momento se realiza cuando se ha seleccionado una escuela para instrumentar el modelo y al inicio de cada ciclo escolar. Para tal efecto se plantea el siguiente procedimiento:

a). Plática introductoria con el director de la escuela, en ella se dan a conocer las características generales del modelo, sus objetivos y las condiciones que se requieren para realizar el trabajo, es decir, el tiempo aproximado que se necesita para trabajar con el grupo regular y el grupo CAS, los grados escolares y el número de alumnos que se tiene contemplado atender, así como el espacio requerido que consiste en un salón exclusivo para el grupo CAS.

b). Plática con director y personal docente de la escuela con la finalidad de que conozcan el modelo. Destacando en primera instancia las potencialidades de algunos niños, así como los medios con los que se cuenta para identificar las características sobresalientes. Se ha de enfatizar en que el modelo puede apoyar y enriquecer el contenido del programa de aprendizaje y la dinámica de trabajo de la educación regular.

Los aspectos a tratar en esta reunión, en términos generales son:

El concepto de capacidad sobresaliente, el proceso de identificación, el Modelo Triádico de Enriquecimiento, el horario de trabajo y las características de las actividades a desarrollar. Es necesario dejar perfectamente claras las funciones del personal de educación especial, así como las obligaciones y el compromiso de desarrollar adecuadamente este servicio y los lineamientos que el maestro CAS debe cumplir.

c). Plática dirigida a los alumnos. Su propósito consiste en dar a conocer las actividades en las que pueden participar y desarrollar, aclarando las posibilidades de su incorporación al grupo CAS. Es necesario explicar lo que significa ser sobresaliente, de manera que comprendan el por qué unos formarán parte del grupo CAS y otros no, aclarando que no se es sobresaliente todo el tiempo ni en todo momento; enfatizando así mismo que los alumnos que en esta ocasión no ingresen al grupo, en otro momento podrán hacerlo si se interesan en alguna de las áreas de trabajo o manifiestan características sobresalientes en un momento dado.

d). Plática dirigida a los padres de familia. Una vez formado el grupo CAS, se informa a los padres sobre la participación de sus hijos y sobre la importancia que cobra el apoyo que ellos brindan para la realización de las diferentes actividades, así como el auxilio que pueden proporcionar en un momento dado si por su trabajo pueden dar pláticas a los alumnos.

9.1.2 La sensibilización permanente.

Es aquella que, como su nombre lo indica, se lleva a cabo de

manera constante en los diversos sectores para mantener informada a la comunidad y propiciar su participación continua. Esto sólo se puede lograr a través de actividades que sean especialmente elaboradas conforme a las características particulares de cada fase del servicio. Por lo tanto no es posible plantear un procedimiento riguroso de las actividades a realizar a lo largo del año escolar.

9.2 Etapa de identificación.

Esta etapa tiene como objetivo la formación del grupo CAS inicial.

Del hecho de que las conductas creativo-productivas no pueden surgir en todo momento ni en cualquier circunstancia y no sólo en las personas que obtienen las puntuaciones más altas en las pruebas estandarizadas, se desprenden dos consecuencias claras:

a). Un sistema efectivo de identificación debe tomar en cuenta otros factores además de las pruebas escolares o de inteligencia, y a tales factores se les debe de dar el mismo peso en el proceso de selección. Debe también desecharse la idea de que debido a que las pruebas arrojan números, son inherentemente más válidas y objetivas que otros procedimientos.

b). La segunda consecuencia consiste en que no se debe mantener la idea de que los procedimientos de identificación suponen la selección definitiva de ciertos alumnos con la creencia de que

éstos son y serán para siempre los sobresalientes.

Dado que aún existe controversia en la definición de capacidad sobresaliente como en los procedimientos para identificar a los alumnos sobresalientes, Renzulli plantea varios principios que rigen el proceso de identificación que son aceptables generalmente por las personas que trabajan en los programas para este tipo de niños. Estos son:

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

a). Existen muchas maneras por medio de las cuales los niños sobresalientes se dan a conocer.

b). Los desempeños sobresalientes pueden manifestarse en ciertos momentos y bajo determinadas condiciones.

2. La identificación de estos niños debe estar basada en el conocimiento del individuo, el contexto cultural en que vive y se ha desarrollado y, de las áreas de actividad en que se desenvuelve.

a). Algunos de los métodos y técnicas de identificación, deben ser individuales con el objeto de obtener datos para el estudio del caso que no se puede lograr con métodos estandarizados.

b). Los métodos y técnicas pueden y deben ser desarrollados localmente adaptándolos a la población a la que se aplican.

c). En el proceso de identificación deben participar, sistemáticamente, los profesionales que están en contacto con los sujetos por medio de la observación directa de sus conductas y desempeños.

e). En este proceso deben participar personas calificadas para comprender las circunstancias culturales específicas de los evaluados.

3. Se deben evaluar tanto desempeños determinados por los técnicos como los seleccionados por el propio alumno.

4. Se debe conceder una considerable libertad de expresión para las respuestas del sujeto evaluado.

5. Se debe evaluar continuamente la validez y adecuación del programa de identificación.

a). Los estudios de evaluación del proceso de identificación deben de incluir tanto a los niños identificados como potencialmente sobresalientes como a los identificados como no sobresalientes.

b). La evidencia obtenida debe permitir mejorar los métodos y procedimientos de identificación.

c). Los individuos mal identificados pueden ser reubicados con base en la evidencias obtenidas posteriormente.

6. Las evidencias obtenidas mediante el proceso de identificación deben proporcionar las bases para elaborar las actividades

de aprendizaje de los niños identificados. (50)

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

1. Información del desarrollo durante la edad preescolar que aporte datos sobre:

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

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

2. Información psicométrica lograda a través de:

a). Inventario de intereses.

b). Calificaciones propias y calificaciones por parte del maestro de logros anteriores en una determinada área de desempeño.

c). Designación por parte de los compañeros de logros poco comunes en áreas particulares de desempeño.

3. Información de desempeño del alumno como:

a). Resumen y análisis de los trabajos realizados.

b). Ejemplos actuales de productos altamente creativos.

(50) RENZULLI, J.S. "The enrichment triad model". A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. Creative Learning Press. Wethersfield, Conn., 1985. p. 68.

c). Descripción de desempeños sobresalientes en áreas tales como: música, teatro o situaciones que requieren habilidad sobresaliente para el liderazgo.

3. Información acerca de motivaciones como:

a) Expresiones verbales o por escrito de las aspiraciones, intereses, ambiciones y planes para el futuro.

b). Expresión de puntos de vista, comprensión de sí mismo y compromiso con áreas determinadas de empresas creativas.

c). Evidencias de desempeños en intereses intensos y constantes en pasatiempos, tema, actividad u objeto de conocimiento o acción particular.

5. Información sociométrica. Esta se lleva a cabo mediante la nominación efectuada por parte de los compañeros. (51)

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

a). Para la formación del grupo especial inicial, el autor plantea criterios automáticos y complementarios. Dentro de los criterios automáticos define: las calificaciones escolares y la nominación por parte del maestro del grupo. En el caso de los cri

(51) RENZULLI, J. S. Op. Cit. p. 72 - 76.

terios complementarios se encuentran la nominación de los padres, la nominación por parte de los compañeros y la autonominación.

En la Dirección General de Educación Especial se han realizado modificaciones al proceso de identificación que propone Renzu lli, debido a las características de nuestro sistema educativo. Así el proceso de identificación se divide en tres apartados a los que se denomina aspectos.

El primero de ellos corresponde, igual que en el modelo original, a la formación del grupo especial. La diferencia consiste en que no se consideran criterios automáticos para el ingreso al grupo especial. Esta modificación se debe a que no se cuenta, como en el caso de Estados Unidos, con una amplia variedad de pruebas psicométricas estandarizadas. Así mismo la calificación escolar en nuestro país, muchas veces no refleja fielmente el desempeño del alumno a lo largo del ciclo escolar y no hay una prueba estandarizada por grado escolar, área o materia que permita realizar comparaciones válidas entre alumnos del mismo grado, pero de diferentes grupos escolares o centros educativos. Algo similar ocurre con los maestros de grupo. No es posible depender únicamente de su sensibilización y capacitación exhaustiva para que puedan observar e identificar las características que definen a una persona potencialmente sobresaliente.

Finalmente, otra de las razones para no considerar criterios automáticos en la formación del grupo especial es que, lo que plantea el autor como criterios, de hecho priorizan los puntos

que él mismo critica, como la inteligencia y el desempeño académico.

Por estas razones para la formación del grupo especial inicial, se utiliza la siguiente información: nominación del maestro, nominación de los compañeros de grupo, calificaciones escolares, evaluación de creatividad y cuestionario a padres de familia.

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

Un factor importante que aclara lo anterior, es precisamente el tipo de información que es utilizada en los criterios automáticos, es decir, lo que Renzulli llama información estática.

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

Apesar de sus bondades, la información estática no presenta el desarrollo de los individuos. Al informar sobre alguna característica del estado actual del sujeto, esconde el proceso de cómo

se ha llegado a este estado y no permite concluir cuales son sus implicaciones.

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

Algunos instrumentos que proporcionan información estática han demostrado tener una validez y utilidad a lo largo de la historia. Así por ejemplo, se ha demostrado que altas puntuaciones en las escalas de inteligencia son predictivas para la obtención de buenas calificaciones escolares. El problema ha sido que muchos instrumentos se han utilizado indiscriminadamente, muchas veces sin conocer sus bases teóricas y ésto ha desembocado en simplificaciones como considerar que altas puntuaciones en pruebas de inteligencia predicen un buen desempeño en cualquier tipo de trabajo.

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

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

El procedimiento del primer aspecto de la identificación se lleva a cabo contemplando los siguientes pasos:

1. Aplicar los instrumentos de identificación que consisten en: el cuestionario sociométrico "Adivina quién es", la Escala Renzulli-Hartman y el Cuestionario de Intereses a todos los alumnos de los grupos regulares en los que se desarrollará el modelo, además de recabar las calificaciones de los niños. (Anexos K, L, M)

2. Revisar y evaluar cada uno de los anteriores instrumentos

3. Tabular la información en el formato denominado: Identificación Inicial. (Anexo N)

4. Verificar la selección de los alumnos que formarán el grupo CAS inicial.

5. Elaborar la lista del grupo CAS inicial. (Anexo Ñ)

6. Formar el expediente de los alumnos que formarán parte del grupo CAS.

7. Llenar la ficha familiar. (Anexo O)

Se ha discutido sobre la magnitud en que se pueden encontrar

personas sobresalientes en una población dada. Terman al hablar de sujetos sobredotados afirma que éstos se reducen al 1% de la población general. (52) Tiene interés, sin embargo, el que otros autores consideren una magnitud diferente. El interés sobre cuántas personas sobresalientes se pueden encontrar en promedio en una población, tiene especial relevancia para el proceso de identificación, Renzulli propone que el tamaño de los grupos especiales sea del 15 al 20% de la población regular, en el entendido de que es tal proporción de la población la que puede desarrollar su capacidad sobresaliente. En esta magnitud se encuentran los que ya son considerados sobresalientes, como los que pueden llegar a lograr trabajos creativo-productivos de altos niveles.

Existen dos razones fundamentales por las que se recomienda que los grupos CAS incluyan ese porcentaje:

En primer lugar, las investigaciones muestran que es en ese porcentaje en el que se pueden esperar altos niveles de productividad creadora por parte de los individuos y no únicamente en aquellos que tienen calificaciones muy por arriba del promedio en pruebas estandarizadas de C.I. (del 3 al 5%) o de rendimiento académico. La investigación acerca del efecto del umbral, ha mostrado consistentemente que los alumnos que poseen capacidad arriba del promedio y que también tienen el potencial para desarrollar el compromiso con la tarea y la creatividad, son las personas que tienen la posibilidad más alta de manifestar conductas

(52) MACKINNON, D.W. "The nature and nature of creative talent". American Psychologist. New Jersey, 1962. p.17.

sobresalientes. Dicho grupo, (del 15 al 20%) indudablemente puede incluir a los individuos con los más altos C.I y calificaciones escolares pero también está abierto a otros que muestran igual potencialidad para la producción creativa.

Una segunda razón por la que se recomienda que el tamaño de los grupos especiales incluyan del 15 al 20% de la población total, es que se ha encontrado que generalmente la mayoría de las actividades utilizadas en los programas de sobresalientes que se dirigen al 2 o 3% son efectivos para aquel 15 o 20% de la población. No existe una razón sostenible por lo que las actividades de superación dirigidas a una población reducida de sobresalientes no puedan o no deban utilizarse con grupos mayores. (53)

En México se retoma la propuesta de Renzulli en cuanto al tamaño del grupo especial, aunque no se ha determinado con exactitud si efectivamente este porcentaje de la población regular puede lograr trabajos creativo-productivos de alto nivel.

b). El segundo apartado en la identificación, que es el de apertura permanente, se lleva a cabo durante todo el ciclo escolar. Esta identificación se verifica durante el desarrollo de las actividades Tipo I y Tipo II que el maestro CAS lleva a cabo en el grupo regular, con la finalidad de que algunos alumnos no identificados en la primera etapa, puedan ser incluidos en el grupo especial; pero también permite a aquellos niños identificados inicialmente, regresar al grupo regular si las tareas del grupo CAS

(53) RENZULLI, J. S. Op. Cit. p. 34.

les resultan demasiado difíciles y su rendimiento en el grupo regular sufre detrimento.

La identificación de apertura permanente es realizada por el maestro CAS mediante la observación sistemática de los alumnos durante las actividades antes mencionadas.

9.3 Etapa de aplicación de las actividades u operatoria.

Esta tercera etapa se encuentra dividida en tres fases: las actividades exploratorias generales o Tipo I, las actividades de desarrollo del proceso cognitivo o Tipo II y las actividades de investigaciones reales o trabajos creativo-productivos o Tipo III

9.3.1 Las actividades exploratorias generales o Tipo I.

Esta actividades 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, el programa regular, aporta a los alumnos conocimientos básicos para su formación académica, no logra cubrir las expectativas de la totalidad de la población escolar, sobre todo para aquellos 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 desarrollar sus capacidades y aptitudes sobresalientes.

Las actividades Tipo I pretenden cubrir estas expectativas

ya que ponen en contacto al alumno con diferentes áreas y temas de estudio que pueden despertar su interés o desarrollarlo como se sugiere en los principios pedagógicos.

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

Sus objetivos son:

"a). Proporcionar al alumno experiencias que enriquezcan sus conocimientos.

b). Ofrecer al alumno información que despierte su interés por las áreas o temas en las que pueda desarrollar, a futuro, proyectos individuales o en pequeños grupos.

c). Obtener información específica que permita al maestro del grupo CAS considerar que actividades de Tipo II deberá realizar para determinados alumnos.

d). Crear condiciones en las que los alumnos puedan manifestar sus capacidades sobresalientes y en las que el maestro CAS identifique las áreas de interés de los alumnos

e). Contribuir a la identificación encaminada a formar el grupo CAS inicial y la de apertura permanente." (54)

El primero consiste en hacer concientes a los alumnos que el propósito de las actividades Tipo I es, que lleguen a proponer un

(54) Programa de la D.G.E.E. Op. Cit. p. 38.

área o tema de estudio.

El segundo radica en diseñar estrategias didácticas basadas en los principios pedagógicos que permitan a los alumnos conocer una amplia variedad de temas o áreas de estudio, para lo cual se recomienda utilizar diferentes formas de presentación que correspondan a las tres áreas del conocimiento (cognoscitivo, afectivo-social y psicomotriz) tales como: conferencias, debates, mesas redondas, seminarios, etc., y elaborar materiales de apoyo relativos a dichos temas como: periódico mural, proyecciones, filminas, carteles, etc., o bien recopilar materiales que aborden los temas o las áreas seleccionadas previamente. Además, se debe recurrir a otras estrategias como visitas o viajes donde se observen personas que trabajen activamente en la solución de problemas.

El tercero radica en considerar que las actividades Tipo I y los intereses del alumno determinan la orientación que el maestro de grupo CAS debe dar a las actividades Tipo II y III.

Es necesario reiterar que las actividades Tipo I, están dirigidas a la totalidad de los alumnos de los grupos regulares ya que se pretende beneficiar a toda la población y no sólo a los que manifiestan características sobresalientes.

La planeación de las actividades Tipo I, es el elemento que guiará el trabajo del maestro del grupo CAS y de los alumnos participantes. Dicha planeación garantizará que sea una experiencia de enriquecimiento y se realizará con base a los siguientes aspectos

tos a considerar:

a). Revisar exhaustivamente los programas de estudio de los grados con los que se esté trabajando con la finalidad de seleccionar los temas que puedan ser ampliados y enriquecidos.

b). Buscar contactos y relaciones con las personas e instituciones que puedan servir de apoyo.

c). Elaborar el directorio de los recursos de apoyo disponibles; tanto general como específico. (Anexo P)

Para la elaboración del plan de trabajo de las actividades Tipo I, el maestro del grupo CAS, deberá considerar algunos criterios básicos que deben contemplarse, tomando en cuenta que este plan es flexible de modificarse de acuerdo a las necesidades que se presenten; los apartados son: datos generales, título de la actividad, tema, objetivos general y particular, acción introductoria, acción principal, acción derivada, recursos de apoyo y observaciones. (Anexo Q)

En la aplicación de las actividades Tipo I, se consideran dos momentos: el primero se refiere a la acción introductoria en la que se propicia que el alumno se familiarice con el tema o contenido, además de conocer los objetivos que se pretenden alcanzar con las actividades que posteriormente se realizarán. El segundo momento es la acción derivada que permite observar productos concretos de interés, habilidades y destrezas de los alumnos, permitiendo conocer el impacto que cada experiencia exploratoria tiene

sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo que se puede considerar como una forma de evaluación. Así mismo esta acción constituye un medio de sensibilización para el maestro de grupo regular, padres de familia y otros compañeros.

Para el maestro CAS, estas actividades aportan elementos para contemplarlas en planes de trabajo posteriores, considerándolas para actividades tanto de Tipo I como II.

El proceso de desarrollo de las actividades Tipo I, tiende a ser el enlace con las Tipo II y III, pues a través de ellas se ayuda al alumno a identificar sus intereses y a seleccionar un tema para realizar su proyecto personal o de equipo. (Anexo R)

La evaluación de este tipo de actividades es cualitativa y está implícita en la aplicación y en los resultados que se obtengan relacionados son los intereses manifestados por los alumnos. El elemento fundamental de la evaluación debe ser la observación directa, aunque de manera complementaria se podrá utilizar un cuestionario que ofrezca información específica acerca de los intereses de los alumnos. (Anexo S)

9.3.2 Las actividades de desarrollo del proceso cognitivo o Tipo II.

En su totalidad, estas actividades consisten en estrategias de enriquecimiento para desarrollar los procesos de pensamiento y sentimiento que todos los niños necesitan para resolver problemas de la vida real.

Tradicionalmente, los sistemas educativos se han dedicado a crear situaciones de aprendizaje orientados a que los alumnos almacenen información ya elaborada en forma de conclusiones, principios, hechos o generalizaciones de orden superior. A diferencia de ello, las actividades Tipo II, hacen énfasis en el desarrollo de 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 en 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 sobre todo a problemas de la vida real, lo que capacita a los niños no sólo para almacenar información, sino además para crear información nueva y enfrentar problemas para los cuales no puede haber respuestas predeterminadas.

Existen actividades de enriquecimiento Tipo II de primera, segunda y tercera clase.

9.3.2.1 Actividades Tipo II de primera clase.

Consisten en ejercicios básicos que desarrollan habilidades generales y están dirigidas a la totalidad del grupo regular. Deben estar planeadas, de preferencia, entre el maestro del grupo CAS y el maestro del grupo regular; tratando de integrar, en la medida de lo posible, contenidos del grado en que se está trabajando.

9.3.2.2 Actividades Tipo II de segunda clase.

Tienen como objetivo desarrollar habilidades generales, pero sobre todo deben responder a los intereses y capacidades detectadas en los alumnos del grupo especial, por lo cual no pueden ser planeadas de antemano.

Estos intereses pueden surgir durante el desarrollo de las actividades del programa regular, de las actividades tipo I y II o de las actividades extraescolares de los alumnos, es decir, estas actividades buscan esencialmente desarrollar determinados procesos pero con base en un contenido que refleje los intereses de los alumnos.

9.3.2.3 Actividades Tipo II de tercera clase.

Tienen una doble función: por una parte, deben desarrollarse con objeto de apoyar a los alumnos que ya tienen ubicada una área o tema de interés para que establezcan un problema a investigar o definan que producto creativo quieren obtener y por otra parte deben proveer a los alumnos de los recursos metodológicos que requieran para poder llevar a cabo su proyecto tipo III.

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

a). Desarrollar la habilidad general para el pensamiento creativo, la solución creativa de problemas y el pensamiento crítico; así como de procesos afectivos como sentir, apreciar y

valorar.

b). Desarrollar una amplia variedad de habilidades específicas de cómo aprender: tomar apuntes, hacer entrevistas, clasificar y analizar datos, sacar conclusiones, etc.

c). Desarrollar habilidades para el uso apropiado de fuentes bibliográficas de nivel avanzado como guías para el lector, directorios, índices, etc.

d). Desarrollar las habilidades de comunicación escrita, oral y visual necesarias para presentar, de la mejor manera posible, los trabajos de los alumnos a las personas interesadas. (55)

Es a partir del cumplimiento de estos objetivos como se llega a la meta fundamental de estas actividades que se refiere a que los niños desarrollen procesos de pensamiento y sentimiento. Estos objetivos se desdoblán a su vez en una serie de elementos, (categorías generales, de habilidad y específicas que conforman una taxonomía).

"Una taxonomía es un conjunto de categorías y conceptos ordenados que nos dan una descripción precisa de los que se quiere desarrollar en el trabajo educativo, por lo cual se considera conveniente utilizar una taxonomía que incluya: objetivos, habilidades generales y específicas para organizar el programa de enriquecimiento Tipo II. (56)

(55) Programa de la D.G.E.E. Op. Cit. p. 68.

(56) RENZULLI, J.S. & Gable R.K. Op. Cit. p. 42

Los aspectos concretos para organizar y desarrollar las actividades de enriquecimiento Tipo II son:

1. Capacitación a maestros de grupo regular.
2. Conocer que tipo de destrezas, habilidades y procesos cognoscitivos desarrolla el maestro en su grupo regular.
3. Localización de fuentes de recursos.
4. Planeación de actividades de enriquecimiento Tipo II. (Anexo T)

La periodicidad y cantidad de estas actividades dependerán de la disposición del maestro de grupo regular, de su capacitación y sensibilización, de los recursos con que se cuente y de las posibilidades en cuanto a tiempo del maestro del grupo CAS. Es conveniente, en las mejores circunstancias, realizar cuando menos dos de estas actividades por mes.

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

El factor tiempo. Estas actividades 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 maestro deberá establecerse metas modestas y realistas en la planeación, aplicación y resultados a obtener y, de manera paulatina, ir agregando nuevos componentes al programa.

El factor división de labores. Es importante, para que estas

actividades funcionen de la mejor manera, buscar más apoyo en los maestros de grupo regular, además de que, tanto el maestro del grupo CAS como el responsable técnico del proyecto, se aseguren de que las autoridades y maestros de cada escuela tengan una vi si ón prec isa del trabajo, para que sus expectativas sean congruen tes con lo que se hace y colaboren con las actividades y la evol u ci ón del proyecto en su conjunto.

Para iniciar la planeación de las actividades de enriqueci m ie n t o, se deben de tomar en cuenta los siguientes elementos:

- * La taxonomía de enriquecimiento Tipo II. (Anexo U)
- * La evaluación de las necesidades del desarrollo de habili d a d e s y pro ce s co gn os c i t i v o s para el en ri que ci m i e n t o.
- * Avances en la elaboración del directorio de recursos de enriquecimiento.
- * Conocimiento de los programas regulares de los grados con los que se trabaja.

9.3.3 Las actividades de investigaciones reales o Tipo III.

Estas actividades de trabajos creativo-productivos consisten en acciones que coadyuvan a la formación de investigadores de pro ble mas re ales y/o creadores de trabajos originales en las distin ta s disci pl i n a s de exp re si ón hu ma na.

Con ellas se pretende que los alumnos piensen, sientan y actúen como lo hacen los profesionales y se aboquen a la elabora ci ón de trabajos creativo-productivos, es decir, de trabajos que

trasciendan y beneficien a la colectividad.

Uno de los principios básicos que regula la realización de estas actividades es la consideración de los intereses particulares de los alumnos, así como sus estilos de aprendizaje, lo que da oportunidad al estudiante de elegir el tema, la profundidad del mismo y las estrategias que se instrumenten para desarrollarlo. Son los mismos niños los que definen sus objetivos y los productos a los que arribarán sus acciones.

Llegar a esto no es fácil, implica un esfuerzo considerable puesto que las tareas que se realizan no son las que tradicionalmente se desarrollan en el grupo regular, sino que son acciones mediante las cuales se abordan con mayor profundidad los conocimientos, (entrevistas con especialistas, encuestas, registros de fenómenos, investigaciones documentales, análisis de resultados, experimentos, etc.) para que los alumnos emulen la actividad del artista o del investigador profesional. Con ello se logra, por un lado, que los aprendizajes sean activos y personalizados y por el otro, que los productos sean originales y de alta calidad.

Los productos se pueden clasificar de la siguiente manera:

a). Investigaciones: trabajos en los cuales los alumnos indagán los fenómenos de su entorno social o natural y pueden ser de tipo experimental, documental, histórico, etc.

b). Creaciones artísticas: trabajos en los cuales los alumnos expresen sus emociones, valores, sentimientos, etc., tales como

mo composiciones literarias, musicales, pictóricas, etc., utilizando técnicas y procedimientos conocidos y/o creados por los propios niños.

c). Productos de apoyo: trabajos que elaboran los alumnos como medios o recursos para comunicar sus experiencias o conocimientos y que sirvan para motivar a otros niños en los temas o áreas que han abordado, como periódicos o boletines informativos, conferencias o cursos para grados inferiores, etc.

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. Por ello su trabajo se debe caracterizar por tres aspectos:

- * Saber con certeza el momento en que el alumno ya está preparado para arribar a las actividades Tipo III y orientarlo en la delimitación de su producto, así como orillarlos a que piensen en la utilidad que va a darle a lo que va a crear.

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

- * Una vez concluido el trabajo, ayudarlos a que generen ideas de posibles aplicaciones, no limitándose a la comunidad escolar o familiar.

Las acciones en las que el maestro puede apoyarse para lograr una mejor orientación son:

a). Hacer que los niños sientan y piensen como verdaderos investigadores creativo-productivos.

b). Ayudarlos a explorar algunas de las preguntas que los creadores profesionales se hacen en relación de por qué y para qué investigan.

c). Evitar solucionar dudas, proporcionándole más bien, elementos de análisis que los conduzcan a la reflexión y solución de ellas, o en su caso, enseñarlos a plantear preguntas como las que los investigadores se formulan en sus áreas de trabajo.

d). Otorgar reconocimientos a los esfuerzos realizados con forme vayan avanzando en el trabajo, ya que dentro de este contexto, las acciones de este tipo elevan la autoestima y la confianza en sí mismo. Además se estimula el compromiso en la tarea y se incrementan las posibilidades de terminar el trabajo.

e). Auxiliarlos con los formatos de seguimiento correspondientes que les permita estar informados de los avances.

f). Preparar al alumno para lograr una adecuada presentación de su trabajo, dándole capacitación para exponer ante el público.

9.3.3.1 Acciones para la realización de actividades Tipo III.

1. Organización, sistematización y seguimiento. Para reali

zarse esta acción, se llena un formato que está conformado para permitir al alumno definir con más facilidad los pasos a seguir. (Anexo V)

Se ha observado que una vez que los alumnos tienen delimitado su problema, les es difícil organizar y sistematizar las acciones para llevarlas a cabo, por lo que es necesario el apoyo y orientación del maestro a dos niveles: el metodológico y el operativo.

La asistencia metodológica consiste en auxiliar a los alumnos para que adquieran y utilicen apropiadamente los instrumentos específicos de recopilación de datos y técnicas de investigación. Las guías de campo y los manuales de laboratorio son un buen recurso para proporcionar la asistencia metodológica, ya que se refieren a procedimientos específicos de muestreo, registro de observaciones, clasificación de la información y análisis de los diferentes tipos de datos.

La asistencia operativa se refiere al apoyo que deberán recibir los alumnos para realizar todo lo necesario en la obtención de los datos y recursos requeridos. Parte de esta asistencia es ayudar a los alumnos a identificar y obtener materiales y/o personas de apoyo que puedan proporcionar la ayuda necesaria para la aplicación apropiada de técnicas de investigación. Sin embargo, lo más importante es que el maestro pueda orientar a los alumnos para que obtengan el tipo correcto de información, así como para conseguir mayores recursos de los que existen generalmente en la

escuela para realizar estudios o trabajos especializados.

2. La segunda acción es la realización de la investigación o trabajo creativo-productivo. El profesor en esta etapa deberá seguir paso a paso las acciones del niño, verificando que se vayan cumpliendo cada una de ellas, ya que es muy común que en este momento desistan, debido a que esta etapa constituye el trabajo más intenso. Para guiar y facilitar la organización y sistematización del trabajo del alumno, se les recomienda la elaboración de un pequeño archivo en el que puedan tener todas sus anotaciones, borradores, registros, fichas, etc.

También para el maestro esta etapa presenta más esfuerzo y trabajo, pues el alumno necesita de una mayor asistencia, es recomendable que cuente con un procedimiento, (diario, cuaderno de notas, etc.) que le permita estar informado de los avances de los niños y de los problemas a los que se enfrentan de una clase a la otra.

3. La tercera acción es detallar, revisar y pulir el producto. El principal objetivo de esta acción es que el alumno pueda mejorar su trabajo. Por lo que el alumno debe tener claro que dicho trabajo, como sucede con los de los investigadores, puede modificarse antes de tenerlo concluido.

Las correcciones que el maestro recomiende deberá hacerlas sin críticas ásperas o comentarios desalentadores, tratando de hacerle sentir que su intención es ayudarlo a alcanzar el nivel más alto de excelencia posible. Sus recomendaciones específicas y con

sideradas acerca de cómo pueden mejorarse algunos aspectos del trabajo del alumno, lo ayudarán a ascender, lento pero seguro, a niveles cada vez más altos.

Uno de los beneficios de esta retroalimentación es que, además de proporcionar al maestro CAS cierta experiencia en el manejo y análisis de trabajos posteriores, ofrece al alumno los elementos técnicos para el aprendizaje autodirigido, es decir, que aprende a trabajar de manera sistemática, organizada e independiente, lo cual constituye uno de los principales objetivos del modelo del proyecto CAS.

4. La acción de la búsqueda y determinación del público apropiado está dirigida a ayudar al alumno ya que haya terminado su trabajo. En esta acción el maestro debe impulsar a los alumnos a que presenten sus creaciones en algunos medios de difusión que estén abiertas a contribuciones de este tipo como revistas, periódicos, televisión, etc. Otras formas pueden ser: organizar eventos interescolares, encuentros, congresos, etc., donde los alumnos puedan dar a conocer sus trabajos y a la vez conocer los de otros niños. Estas acciones ayudan a motivar a otros alumnos para la elaboración de trabajos creativos y a los que ya están participando, a continuar y mejorar los suyos.

Una vez que al alumno se le han mostrado una variedad de posibles presentaciones y aplicaciones que puede darle a su trabajo tendrá mayores posibilidades de darle un uso práctico a su creación y se sentirá más estimulado, para continuar.

Es necesario que el alumno, antes de pasar a la siguiente acción, haya determinado la aplicación que le dará a su trabajo y el público a quien lo presentará. Todo ésto deberá anotarlo en el formato denominado: Organización, Sistematización y Seguimiento de Actividades de Enriquecimiento Tipo III, en el apartado, Público y Aplicaciones.

5. La última acción es la de presentación del trabajo al público y ejecución de las aplicaciones determinadas. Uno de sus objetivos es que el producto del alumno tenga el impacto adecuado en la población a la que va dirigida. Para lograrlo, el alumno deberá realizar una revisión y análisis de los diferentes elementos que consideran los profesionales al elaborar las estrategias para la presentación de sus trabajos.

Por otro lado, el maestro debe estar conciente de los problemas que pudieran provocarle al alumno el enfrentarse al público. Una forma de capacitar al niño en este aspecto es, hacer una previa presentación en la escuela y/o comunidad. Este tipo de capacitación le da seguridad y le permite corregir los errores que pudiera tener al momento de la exposición, también analizar los puntos que necesitan una mejor estrategia pedagógica que facilite la comprensión del contenido. En este sentido, los comentarios, sugerencias y/o señalamientos de sus compañeros, maestros u otras personas, son de gran importancia pues le ayudarán a elevar la calidad de su presentación ante otro público.

Esto implica que aunque el alumno ya haya determinado su

producto, es muy probable que tenga que dedicar tiempo extra en preparar la presentación que es necesaria para el tipo de aplicación que quiera darle a su producto. (58)

Como se puede observar, cada una de las etapas del proyecto pueden trabajarse perfectamente con los niños mexicanos, ya que se toman en cuenta sus características de aprendizaje, sus etapas de desarrollo y la realidad del medio socio-económico y cultural en el que se desenvuelve.

Este modelo se adapta al sistema educativo mexicano pues no requiere de la elaboración de un programa especial, sus técnicas no están dirigidas a la educación individualizada, utiliza los recursos materiales y humanos con que dicho sistema cuenta y el maestro tiene a la mano: instituciones, profesionistas y sobre todo problemas reales de interés que el niño puede investigar, para que por medio de ellos logre la construcción de sus conocimientos y el desarrollo de procesos cognitivos.

De llevarse a cabo en forma correcta cada una de las etapas del modelo, los frutos serán alumnos creativos, críticos y conscientes de su propio aprendizaje. Claro que para ello es indispensable que su conducción continúe en el nivel secundario, ya que en la primaria logrará las metas propias de su etapa de desarrollo. De no continuarse es muy probable que el alumno choque contra el sistema que actualmente funciona en dicho nivel.

(58) Manual operativo y cuaderno de trabajo del maestro CAS. SEP. México, 1989. p. 58 - 96.

CAPITULO IV

M E T O D O L O G I A

CAPITULO IV

M E T O D O L O G I A

1. Aspectos generales.

La necesidad de investigar no es exclusiva de científicos e investigadores profesionales, es una labor que también afrontan los estudiantes en general.

En el transcurso de toda carrera profesional, la investigación es particularmente esencial para una mejor formación académica ya que mediante tareas de este tipo el estudiante se familiariza, amplía y profundiza los conocimientos y teorías, además de que estas investigaciones contribuyen a aumentar su madurez teórica y crea en él inquietudes científicas y técnicas.

Así pues, vemos que la investigación tiene como objetivo indagar algo, reunir datos en torno a un asunto o ampliar los conocimientos que se poseen acerca de cualquier tema. (59)

Existen dentro de la investigación científica, la investigación documental y la investigación de campo.

En este trabajo se ha seleccionado la investigación documental, que consiste en: "recopilar la información de las fuentes bibliográficas y de todo tipo de documentos como: periódicos,

(59) OLEA, Franco y Sánchez del Carpio. "Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media". Ed. Esfinge México, 1973. p. 19.

libros, folletos, series de publicaciones, documentos en sentido estricto, microformas y materiales similares". (60)

Este tipo de investigación, al igual que la de campo, requiere de técnicas exprofesas para su realización, en este caso son: fichas bibliográficas, de trabajo, hemerográficas, etc. con el fin de llevar un registro de todas y cada una de las fuentes consultadas, que servirán de guía para la elaboración del cuerpo teórico del trabajo a realizar

2. Procedimiento de trabajo.

En vista del ingreso al trabajo en el proyecto de atención para niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, implantado en la ciudad de Mexicali por la Dirección General de Educación Especial en el ciclo escolar 1990-1991, para atender a la otra polaridad conductual a los niños de lento aprendizaje, que se presenta cotidianamente en las aulas de educación primaria con la finalidad de brindar apoyo a los docentes que realizan su trabajo en los grupos considerados como regulares, se asiste, en primera instancia, a un curso propedéutico en el que se analizan las estrategias, tanto para la caracterización de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes como la metodología adecuada para facilitar el desarrollo de las potencialidades de este tipo de niños que hasta la fecha no habían sido atendidos con el consecuente desaprovechamiento de las mismas.

(60) GARZA, Mercado Ario. "Manual de técnicas de investigación". 7ª, ed. Ed. El Colegio de México. México, 1979. p.113 - 114.

Dicho curso fue sustentado por los C. Profesores: Vicente Cobiya Castañeda y Fred Castro Cárdenas, director y asesor técnico del Proyecto CAS en Baja California, mismo que se ha aplicado, específicamente, en 4 escuelas de Mexicali.

La inquietud originada en el análisis de dicha propuesta de trabajo y de los modelos de atención en que se fundamenta, se encamina básicamente a tres aspectos que se consideran de gran repercusión, aunque a largo plazo, en el logro de progresos dentro del sistema educativo del nivel primario como son: la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes y no únicamente a los alumnos que presentan determinados problemas para construir los conocimientos, el dar a conocer e involucrar a todos los integrantes del proceso educativo tal proyecto de atención así como su metodología para que puedan de alguna forma, ser colaboradores activos en esta tarea; además de llevar a la confrontación con la realidad la hipótesis de que algunos niños presentan potencialidades sobresalientes que deben ser guiadas para su mejor desarrollo aunque el medio ambiente y las suposiciones de las teorías, innatista y ambientalista les sean desfavorables.

La decisión de llevar a cabo tal investigación sobre este tema, sus alcances, limitaciones y la ingerencia precisa en el renglón educativo, fue planteada para su aprobación, al maestro asesor, recibiendo orientaciones a considerar para la debida recopilación de datos y estructuración oficial de la investigación.

Se decide seguir adelante organizando el trabajo en tres

pasos que engloban las acciones llevadas a cabo:

1. Definir, delimitar y justificar el objeto de estudio, así como marcar los objetivos del trabajo de investigación con la mayor claridad posible.

2. Recopilar el material informativo necesario para conocer las bases teóricas, fundamentar y tener un dominio considerable a cerca del mismo, recurriendo para ello a: la Biblioteca de la Universidad Autónoma de Baja California, la Biblioteca Pública del Estado y a la Biblioteca Pública de Caléxico, California. La asistencia a este último lugar se debió a la escasa bibliografía que sobre el tema se encontró en el idioma español, teniéndose que utilizar el auxilio de un traductor o intérprete.

Para la recopilación de la información se utilizaron específicamente:

* Las fichas de trabajo textual que son aquellas que contienen las ideas más importantes del autor.

* Las fichas de paráfrasis que son en las que el estudiante expresa con sus propias palabras su interpretación sobre la obra o el párrafo de ésta, que ha utilizado.

* Las fichas de resumen en las cuales se trata lo fundamental de la obra.

* Las fichas de síntesis donde se retoman las ideas que son consideradas más importantes y, sobre todo,

* Las fichas mixtas para plasmar en ellas tanto las citas

textuales como los comentarios personales, paráfrasis, resumen o síntesis del tema tratado por el autor consultado. (61)

También se recurrió, para el estudio de la comunidad y de la escuela, a la entrevista que es: "un contacto interpersonal que tiene por objeto el acopio de testimonios orales". (62)

Para estas entrevistas se utilizó la de hechos o documental, pues es la que sirve para averiguar los conocimientos que la persona tiene. La estructura de dicha entrevista fue libre, o sea, la que el entrevistador conduce en una forma espontánea con el fin de profundizar más en la mente del entrevistado. Las personas interrogadas y que proporcionaron los datos fueron: el Sr. Jesús Vital Ramírez, el Profr. David Monay Quirarte, los Profesores Timoteo Chávez Verdín y Paciano García Durán.

Una vez recabado el material informativo se procedió al análisis detallado de contenido, mismo que se puede conceptualizar como: "el conjunto de técnicas de investigación destinadas al análisis de algún escrito o comunicación verbal". (63) Con la finalidad de seleccionar aquel material útil para formar el marco teórico y contextual del presente trabajo.

(61) MUNGUÍA, Zatarain Irna y José Manuel Salcedo Aquino. "Redacción e investigación documental I". 2ª ed. SEP. México, 1981 p. 1.

(62) PEREZ, Avila Noe. "Cómo hacer mi tesis". Ed. EDICOL. México, 1980. p. 35 - 43.

(63) UPN. Técnicas y Recursos de Investigación. Apéndices. SEP. México, 1987. p. 87.

3. Verificado el análisis de contenido, se dió a la tarea de ordenarlo, procediendo posteriormente a redactar el trabajo, conforme a los lineamientos que se marcan para la presentación de una tesis en su modalidad de investigación documental.

Se hace incapié en que fueron de gran auxilio las experiencias obtenidas directamente del trabajo realizado durante el tiempo transcurrido del presente ciclo escolar (1991-1992) en la realización de las actividades de cada una de las etapas del proyecto de atención para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, como son: la de sensibilización (dirigida a maestros y administrativos), la de identificación llevada a cabo con los niños de tercero y cuarto grado, contando además con el auxilio de los maestros de grupo y, la operatoria verificada con los niños de los grupos regulares y con aquellos que fueron identificados como sobresalientes. Formadores todos del alumnado, personal docente y administrativo de la Esc. Prim. Urb. Fed. Vesp. Francisco Villa.

CONCLUSIONES

Y/O

SUGERENCIAS.

CONCLUSIONES Y/O SUGERENCIAS

Guiadas por la hipótesis de que tanto el modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor como la Triada de Enriquecimiento de J. S. Renzulli plantean de manera interrelacionada la metodología más propicia para la atención de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, se dió a la tarea de confrontar otros proyectos que fueron transferidos en cuanto a su cuerpo teórico a la formación de currículas que facilitaran el proceso enseñanza-aprendizaje de estos alumnos, con el marco teórico propuesto por los autores antes mencionados, los cuales fueron elegidos por la D.G.E.E. como los más adecuados para realizar la tarea de apoyo a las escuelas primarias, teniendo como base para esta elección las múltiples experiencias positivas logradas en su aplicación en programas estadounidenses cuya metodología se ha venido adecuando a las características propias del medio socio-cultural y económico en el que se desenvuelven los niños mexicanos. Así como también a las capacidades materiales y humanas con que cuenta el sistema educativo de nuestro país, en este caso específicamente en el municipio de Mexicali, B. C.

La cuestión central que se planteó en este trabajo fue la de analizar la conveniencia tanto teórica como práctica de los modelos de atención propuestos por la D.G.E.E. y se menciona la praxis de esta metodología, ya que el proyecto denominado CAS, se ha venido aplicando en cuatro escuelas del sistema federal a partir del ciclo escolar 1991 a la fecha.

Fue menester también de esta investigación superar el prejuicio tan arraigado en algunos docentes y administrativos de que los niños que provienen de medios poco favorables no pueden superar sus limitaciones para lograr sobresalir en las tareas escolares. Sin embargo gracias a los supuestos que maneja la teoría interaccionista y las investigaciones realizadas por los autores de los modelos propuestos en cuanto a la caracterización de los niños sobresalientes, se puede afirmar, apoyándose en la experiencia vivida en el trabajo con estos grupos, así como con el estudio del medio sociocultural en el que los niños se desenvuelven, que en cualquier medio, favorable o no, los niños logran un aprovechamiento sobresaliente apoyándose en una metodología que tenga como punto de partida el conocimiento profundo del niño y de las formas con que éste se apropia y construye los objetos de estudio.

Además de conocer las formas en que el niño con capacidades y aptitudes sobresalientes logra de manera paulatina desarrollar los procesos cognitivos que los lleven a ser creadores de sus conocimientos por medio de la investigación, es decir, saber qué y cómo aprender.

Conclusiones.

1. La utilización del concepto de inteligencia ligada al concepto de C.I y la aplicación de test, por demás subjetivos, para seleccionar a estos niños, no es la norma para la identificación de los niños CAS, ya que el concepto del niño CAS se maneja como:-

aquellos alumnos que poseen o son capaces de desarrollar una gran habilidad, una creatividad para resolver problemas y un alto compromiso con la tarea, en comparación con sus compañeros de grupo, pudiéndolas aplicar en cualquier área potencialmente valiosa del desempeño humano.

2. Las tesis, tanto innatistas como ambientalistas, por su carácter reduccionista, no posibilitan la creación de un proyecto educativo que involucre la totalidad de potencialidades del niño en cuanto a la relación del aprendizaje con su entorno social.

Por un lado las tesis innatistas consideran al C.I. como punto de partida exclusivo para determinar el nivel de eficiencia en el aprendizaje y por el otro las tesis ambientalistas dan mayor importancia a las influencias físicas y sociales externas al individuo, las cuales facilitarán o no los procesos de aprendizaje de los sujetos.

3. Las tesis interaccionistas tratan de unificar criterios rescatando los argumentos más valiosos de ambas posturas para concebir al individuo en su íntegro y armónico dinamismo vital, abordando el problema del sujeto sobresaliente desde una perspectiva más amplia, considerando tanto las dimensiones genéticas y evolutivas de los procesos psíquicos del ser humano, como la interacción continua con los objetos de conocimiento que le ofrece el medio social.

4. El concepto de C.I así como los instrumentos básicos para

su evaluación, no se toman en cuenta para la caracterización del niño CAS, tanto por considerar que éste reduce el número de alumnos que pueden ser seleccionados para este proyecto como por sus alternativas de atención, ya que en este proyecto están basadas en el desempeño del niño dentro de su grupo y el medio sociocultural que lo circunda.

5. Para lograr una mejor caracterización de alumnos que pueden ser seleccionados por presentar capacidades y aptitudes sobresalientes, deben tomarse en cuenta elementos como: características de aprendizaje, motivacionales, de liderazgo, educativas, sociales y emocionales del individuo, es decir, un estudio exhaustivo de las potencialidades del niño, así como del medio familiar y comunitario en el que se desenvuelve.

6. La teoría epistemológica constructivista de J. Piaget, proporciona los conceptos necesarios para la comprensión de la forma en que el niño llega a construir los conocimientos, así también explica cuales son los procesos cognitivos que intervienen en los cambios mentales del sujeto como son: la maduración, la acción, la transmisión social y la equilibración progresiva.

7. A diferencia de las prácticas tradicionales de enseñanza que consideran al sujeto inmerso en un mundo pasivo, la teoría de Piaget muestra a un sujeto activo el cual construye y reconstruye sus objetos de conocimiento.

8. El aprendizaje es considerado como la adquisición de habilidades, el incremento de nuevos esquemas de acción y la reconstrucción de nuevos objetos de conocimiento, otorgando al niño el papel de protagonista de sus propios aprendizajes y, la enseñanza es considerada como uno de los factores involucrados dentro del elemento de transmisión social que determinan cambios en los procesos mentales del sujeto por lo que el maestro CAS ha de tener presente tanto el nivel de desarrollo alcanzado por los niños como los conocimientos previos de que dispone como resultado de experiencias anteriores, para facilitarles el progreso en la construcción de sus conocimientos, pues de esta forma el proceso enseñanza-aprendizaje se constituirá, como debe de ser, en un binomio inseparable en el que ambos elementos interactúen en forma complementaria el uno del otro.

9. Al seguir los fundamentos de la teoría piagetana, el proceso enseñanza-aprendizaje debe basarse en: partir de lo concreto para poder llegar a lo abstracto; permitir que el niño manipule los objetos de conocimiento de tal forma que pueda hacer pronósticos o hipótesis sencillas que pueda comprobar en forma práctica, tomando siempre en cuenta su nivel de desarrollo; darles la libertad de comunicarse con sus compañeros para que pueda intercambiar experiencias y, alentar su creatividad impulsándolos a pensar por sí mismos en forma crítica y a tomar sus propias decisiones.

10. El papel que el maestro CAS debe asumir, dentro del proceso educativo, es el de orientador y facilitador de acciones ten

dientes a guiar al niño hacia la construcción y reconstrucción de conocimientos; debe además de proporcionar al alumno un medio de libertad, comunicación, cotidianeidad y autonomía en el que pueda desenvolverse. Con estas acciones se evitará, en gran medida, que el niño juegue el papel de objeto y asuma el de sujeto de conocimiento, de esta forma no se convertirá en un receptor y acumulador de conceptos.

11. Algunos de los modelos que se presentan en el marco teórico, como son: Taxonomía de los objetivos cognoscitivos y afectivos, Estructura básica de la disciplina, Estructura del intelecto, Resolver creativamente los problemas y Programa de estrategia de enseñanza, son de difícil aplicación en nuestro país debido a:

- a). La necesidad de elaborar programas educativos especiales
- b). La dificultad para obtener los materiales necesarios.
- c). El alto costo de los materiales.
- d). La falta de preparación de los maestros.

e). La carencia de investigaciones sobre la validez y confiabilidad de algunos procedimientos que difunden estos modelos.

12. Los modelos Triada de Enriquecimiento de J.S. Renzulli y Talentos Múltiples de Calvin Taylor son los más apropiados, hasta la fecha, para brindar la atención que requieren los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes debido a:

a). No existe la necesidad de elaborar un programa educativo especial para tal fin sino que se utiliza el programa vigente en el país.

b). Se puede adaptar a las características materiales y humanas con las que cuenta el sistema educativo nacional.

c). Presenta una caracterización de los niños sobresalientes que da un amplio margen para atender un mayor número de alumnos, ya que no se basa en el concepto de C.I. y sus test.

d). Parte de los intereses y necesidades del niño promoviendo la incorporación de contenidos o temas significativos para ellos, que no vienen contemplados en el programa oficial.

e). Los instrumentos de identificación de los alumnos sobresalientes son de fácil manejo.

f). Su metodología contempla la dinámica grupal, misma que presenta una variedad de estrategias que pueden adaptarse a las necesidades e intereses de estos niños y que les facilitan el desarrollo de sus procesos cognitivos.

13. Todas las etapas del modelo Renzulli-Taylor, seleccionado por la D.G.E.E. para su aplicación en la atención de niños sobresalientes como apoyo a los maestros de grupo, son de gran importancia debido a:

a). Etapa de sensibilización: permite concientizar e involucrar a todos los sujetos que toman parte en el proceso enseñanza-

aprendizaje y con ello se logra su participación activa y crítica

b). Etapa de identificación: auxilia para que, tanto el maestro CAS como el maestro del grupo regular conozcan los intereses, necesidades, grado de desarrollo, talentos que poseen los alumnos y su inclinación hacia tal o cual área del conocimiento, ya que los instrumentos que utilizan como son: Escala Renzulli-Hartman, Test Sociométrico y Cuestionario de Intereses, los obliga a evaluar profundamente, por medio de la observación sistemática, cada uno de los elementos antes mencionados acciones que auxilian el proceso enseñanza-aprendizaje.

c). Etapa de aplicación y desarrollo de las actividades: permite que los alumnos desarrollen libremente sus procesos cognitivos, ayudándoles a planear, predecir, tomar decisiones y llevar a cabo producciones importantes para ellos, de acuerdo siempre a su grado de desarrollo. Acciones que de ser bien orientadas, lograrán un completo desarrollo armónico e integral de su personalidad y los motivarán a formarse como verdaderos investigadores de problemáticas reales y significativas.

14. Cada una de las actividades del modelo Renzulli-Taylor, como son: actividades Tipo I, II y III, se encuentran estrechamente relacionadas ya que las primeras son base para las segundas y éstas para las terceras, por lo que, al igual que las etapas de desarrollo de Piaget, no siguen una verticalidad ni una horizontalidad, tampoco se dan a saltos, sino que han de llevar una secuencia que permita que en cualquier momento sean retomadas

para una retroalimentación, ya que al desenvolverse libremente en ellas: avanzando, regresando, relacionándolas de manera paulatina ayuda para que se dé un verdadero desarrollo de los procesos cognitivos. Además de que da margen para que se lleve a cabo la identificación permanente de nuevos alumnos, que tendrá como resultado la oportunidad para aquellos niños que ya no deseen seguir dentro del grupo CAS, por sentirse presionados por padres y/o compañeros o porque sus intereses hayan cambiado, de regresar libremente al grupo regular y suspender sus citas y trabajos dentro del grupo CAS; por otro lado esta identificación permite que aquellos alumnos que en un momento dado se motiven por algún tema de interés y demuestren, en determinada etapa de su desarrollo sobresalir de sus compañeros de grupo, tengan libre acceso al grupo CAS.

15. Todas las etapas y actividades que se desarrollan en el proyecto CAS, pueden ser ampliadas y mejoradas con las valiosas aportaciones de los maestros que, preocupados por la labor que llevan a cabo dentro y fuera de sus escuelas, se interesan por tener un mejoramiento en su trabajo.

16. El logro de la aplicación del proyecto CAS, seleccionado por la D.G.E.E. como apoyo a los maestros de grupos regulares, en todas sus etapas y en todas las instituciones educativas del estado de Baja California, sin importar el medio socioeconómico y cultural en el que éstas se encuentren ubicadas, ya que de acuerdo a las tesis interaccionistas y al concepto de intelligen

cia y capacidad sobresaliente manejado por el modelo Renzulli-Taylor, los niños CAS pueden ser identificados en todos los medios; depende estrictamente y en forma exclusiva del interés y preocupación de los maestros que laboran en el sistema educativo de esta entidad. Maestros que se preocupan por el mejoramiento y avance de la educación; así como por el óptimo desarrollo de su trabajo en beneficio de los alumnos.

Sugerencias.

1. Se debe llevar a cabo una exhaustiva labor tendiente a concientizar a los maestros de la urgencia que existe de dejar las prácticas de la educación tradicionalista para avanzar hacia la educación activa. Esta labor la pueden realizar aquellos docentes que ya han utilizado estas prácticas y comprobado su éxito. Pero para que ésto se haga realidad, se debe superar el prejuicio del maestro poseedor de todos los conocimientos, cuyo único cometido consiste en transmitir, en forma unilateral, su bagaje cultural. Marchar hacia el cambio que presenta una caracterización del maestro conductor de la construcción y reconstrucción de conocimientos por el alumno mismo, es decir, verificar en verdad el proceso enseñanza-aprendizaje de la escuela activa.

2. Se sugiere a los docentes que se preocupan por su mejoramiento profesional, buscar las fuentes que lo auxilien en su superación, sean éstas bibliográficas o institucionales, que lo conduzcan hacia el conocimiento y manejo de las teorías educati

vas para que puedan tener la opción de elegir entre ellas la más conveniente, que les permita llevar a cabo, de la mejor forma posible, la conducción del conocimiento, pues ésto repercutirá en su realización profesional y personal.

3. Todos los modelos, seleccionados o no para su aplicación, presentan un campo muy amplio para futuras investigaciones, por lo que aún queda un extenso marco dentro de este terreno educativo en el que se puede profundizar para obtener material aplicable a la educación de los niños sobresalientes, por lo que se sugiere continuar con estos trabajos.

4. En lo que se refiere al proyecto CAS y, en base a la experiencia obtenida, se recomienda:

a). En la primera etapa, la de sensibilización: redoblar esfuerzos para poder obtener mejores resultados al presentarla a los compañeros de trabajo, buscando fundamentos que logren concientizarlos de la necesidad que los niños tienen de ser atendidos de acuerdo a sus capacidades y aptitudes, dejando a un lado, de una buena vez, el concepto del C.I., y que ésto sólo se podrá lograr con preparación y dedicación al trabajo.

b). En la segunda etapa, la de identificación: es necesario, antes de aplicar los instrumentos, llevar a cabo sesiones previas con los grupos regulares en turno para que el maestro CAS pueda, compenetrándose en su labor y llevando un registro de sus observaciones, obtener mejores resultados al efectuar esta etapa. Además

en lo que se refiere al llenado del instrumento Renzulli-Hartman, es menester que el maestro CAS guíe a los maestros de los grupos regulares en su elaboración por medio de indicaciones, aclaraciones y explicación de aspectos, pues con ello se evitan problemas y se asegura el éxito de su aplicación porque en muchas ocasiones se pueden encontrar inconvenientes como: desconocimiento o confusión de términos, dificultad al describir las características de los alumnos debido al poco tiempo que el docente ha trabajado con ellos, ya sea por ser interino, (se dió en algunos grupos) por reciente cambio de adscripción o por no haber sido muy observador en lo que se refiere al trabajo y desempeño de los niños y sobre todo porque se puede motivar, con una poca de dedicación por parte de los maestros CAS, a los compañeros que aún no están convencidos de los beneficios del proyecto, lográndose con ello un verdadero interés, ya que se requerirá de su ayuda y apoyo voluntario para el desarrollo de la siguiente etapa.

c). En la tercera etapa, que es la operatoria: se requiere que el maestro CAS utilice su creatividad para mejorar, ampliar, modificar o adaptar las actividades propuestas en el Cuaderno de Trabajo del Maestro CAS, así como también para producir nuevas actividades que despierten el interés de sus alumnos, de acuerdo a las necesidades que se le presenten en el desarrollo de su labor con ellos. Es importante también que dichas actividades vayan acordes al medio socio-económico y cultural en el que se desenvuelven los niños bajacalifornianos para lograr resultados prácticos para la población con la que se está trabajando. Además

se debe involucrar en todo momento de las actividades al maestro del grupo regular y con ello se podrán obtener resultados para la sugerencia número 1.

Se realiza la necesidad de tomar muy en cuenta en esta etapa del proyecto, los intereses de los alumnos, pues sólo así los contenidos serán realmente significativos y útiles para ellos.

6. La difusión del proyecto CAS, debido a la falta de apoyos humanos y materiales, no se ha dado a conocer y la mayoría de los maestros bajacalifornianos no están enterados de su existencia pues sólo se cuenta con un folleto (Anexo W) diseñado, elaborado y reproducido por el personal que actualmente labora en él, (6 maestros) pero que debido a la falta de medios económicos, no se ha logrado la suficiente reproducción del mismo para cubrir las necesidades de todas las instituciones educativas ni siquiera del municipio. Es pues de vital importancia que las dependencias administrativas de la D.G.E.E., tomen medidas para que este proyecto, que ya se encuentra funcionando en 4 escuelas de esta ciudad sea conocido por todo aquel maestro que se interese en él.

7. Se tiene conciencia de que todos los niños de este estado deben tener la oportunidad del acceso a este proyecto, pero se considera que los niños de los medios en los que escasean los recursos económicos, tienen menos oportunidades educativas, por lo que se sugiere que sea en estas zonas donde más impulso y atención se le dé al proyecto, aunque ello represente, para el

maestro CAS, un reto mucho más difícil de lograr. Esta consideración se hace pensando en que los niños de recursos económicos más altos poseen mejores condiciones para sobresalir y los desprotegidos, debido a las situaciones socio-económicas, culturales, ambientales y al tipo de relaciones y estrategias que el maestro utiliza para ponerlo en contacto con los objetos de conocimiento (analizadas en el marco referencial), pueden sufrir más frustraciones dentro y fuera de las aulas al no poderse desarrollar de acuerdo a sus necesidades educativas. Además de que se tiene la seguridad de que en estos medios se están perdiendo, por falta de atención, muchos alumnos potencialmente sobresalientes.

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

- 1
BRUNER, J. L. The process of education. Harvard University Press.
Cambridge, Mass. 1960.
- 2
COLL, César. Psicología genética y aprendizaje escolares. en: Re-
copilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de
las teorías de Piaget. Ed. Siglo XXI. México, 1986.
- 3
CORIAT, Aarón. Los niños sobredotados. Ed. Nerder. Barcelona, *
1990.
- 4
DELVAL, Juan. Crecer y pensar. Ed. Paidós Mexicana. México, 1981.
- 5
DELVAL, Juan. Una escuela para el desarrollo y la autonomía del
niño. Orientaciones Didácticas. D.G.E.E. SEP. México, 1984.
- 6
FERREIRO, Emilia. Los hombres de la historia. Piaget. Centro Edi-
tor de América Latina. Buenos Aires, 1984.
- 7
GARCIA, González Enrique. Piaget. Ed Trillas. México, 1989.
- 8
GARZA, Mercado Ario. Manual de técnicas de investigación. 2ª ed.
El Colegio de México. México, 1979.
- 9
GOMEZ, Palacios Margarita. Psicología genética y educación. Compi-
lación. D.G.E.E. SEP. México, 1987.
- 10
GONZALEZ, Salazar Judith del Carmen. El pensamiento preescolar
desde una perspectiva piagetana. D.C.E.E. SEP. México, 1990.

11
GUILFORD, J. P. The nature of human intelligence. Ed. McGraw-Hill Book. New York, 1967.

12
HENRY, N. B. Education for the gifted. The Fifty-Seven Year Book of National Society for Education. University of Chicago. Chicago, 1958.

13
MACKINNON, D. W. The nature and nature of creative talent. american psychologist. New Jersey, 1962.

14
MIRA, Rosa. Las matemáticas en el parvulario. Ed. CREAC, S.A. España, 1989.

15
MONCAYO, Luis Guillermo. No sólo con gis y buenos deseos. 4ª ed. Ed. Hexágono. México, 1986.

16
MUNGUÍA, Zatarain Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Redacción e investigación documental I. 2ª ed. SEP. México, 1981.

17
MYERS, L. C. & Briggs. Educational programs for gifted pupils. State Department of Education. Sacramento, Calif., 1961.

18
NUÑEZ, F. María Salud. Módulo científico tecnológico. en: Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. SEP México, 1982.

19
OLEA, Franco y Sánchez del Carpio. Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media. 3ª ed. Ed. Esfinge. México, 1979.

20
PARNES, S. J. Programing creative bahavior. State University of New York at Buffalo. Buffalo, 1966.

- 21
PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1980.
- 22
RENZULLI, J. S. The enrichment triad model. A guide of developing defensible programs for gifted and talented. Creative Learning Press. Wethersfield, Conn., 1985.
- 23
RENZULLI, J. S. What makes giftedness?. Phi Delta Kappan. New York, 1978.
- 24
RENZULLI, J. S. & Gable R. K. A factorial study of the attitudes of gifted students toward independent study. The Gifted Quarterly. New York, 1976.
- 25
RENZULLI, J. S., Hartman, R. K. & Callahan, C. M. Scale for rating the behavioral characteristics of superior students. 2ª ed. Psychology and Education of the Gifted Eds. Irvington, New York, 1975.
- 26
SAUNDERS, R. Perspectiva piagetana en la educación infantil. Ed. Morata. Madrid, 1989.
- 27
SEP. Manual operativo y Cuaderno de trabajo para el maestro CAS. México, 1989.
- 28
SEP. Programa de la Dirección General de Educación Especial para el Proyecto CAS. México, 1989.
- 29
SEP. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, 1986.

30
SILVA, y Ortiz María Teresa Alicia. El niño sobredotado. Ed. EDA*
MEX. México, 1989.

31
SCHLINCHTER, Caroll L. El enfoque de talentos múltiples para la
enseñanza. Exceptional Children Eds. New York, 1981.

32
TABA, Hilda. Thinking in elementary school children. (USOE Coope
perative Research Proyect No. 1574) San Francisco State Cole
ge. San Francisco, 1964.

33
TAYLOR, C. W. The multiple talent approach. The Instructor. Abril
1968. (revista) E.U.A.

34
TORRANCE, P. Predicción de la creatividad. Ed. Hexágono. México,
1976.

35
UPN. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología. SEP.
México, 1986.

36
UPN. Teorías del aprendizaje. Antología. México, 1986.

37
UPN. Técnicas y recursos de investigación. Apéndice. SEP. México,
1987.

A N E X O S

M E X I C A L I

ATENCION A NIÑOS Y JOVENES CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES



B.C.

LA EDUCACION ESPECIAL COMO APOYO A LA ESCUELA PRIMARIA

A N E X O A

Población Escolar de la Esc. Prim. Urb. Fed. Vesp. Francisco Villa
En la que Fueron Aplicados los Instrumentos de Identificación del
Proyecto CAS

E X I S T E N C I A			
GRADOS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
3º A	16	14	30
3º B	14	18	32
4º U	22	13	35
TOTAL	52	45	97

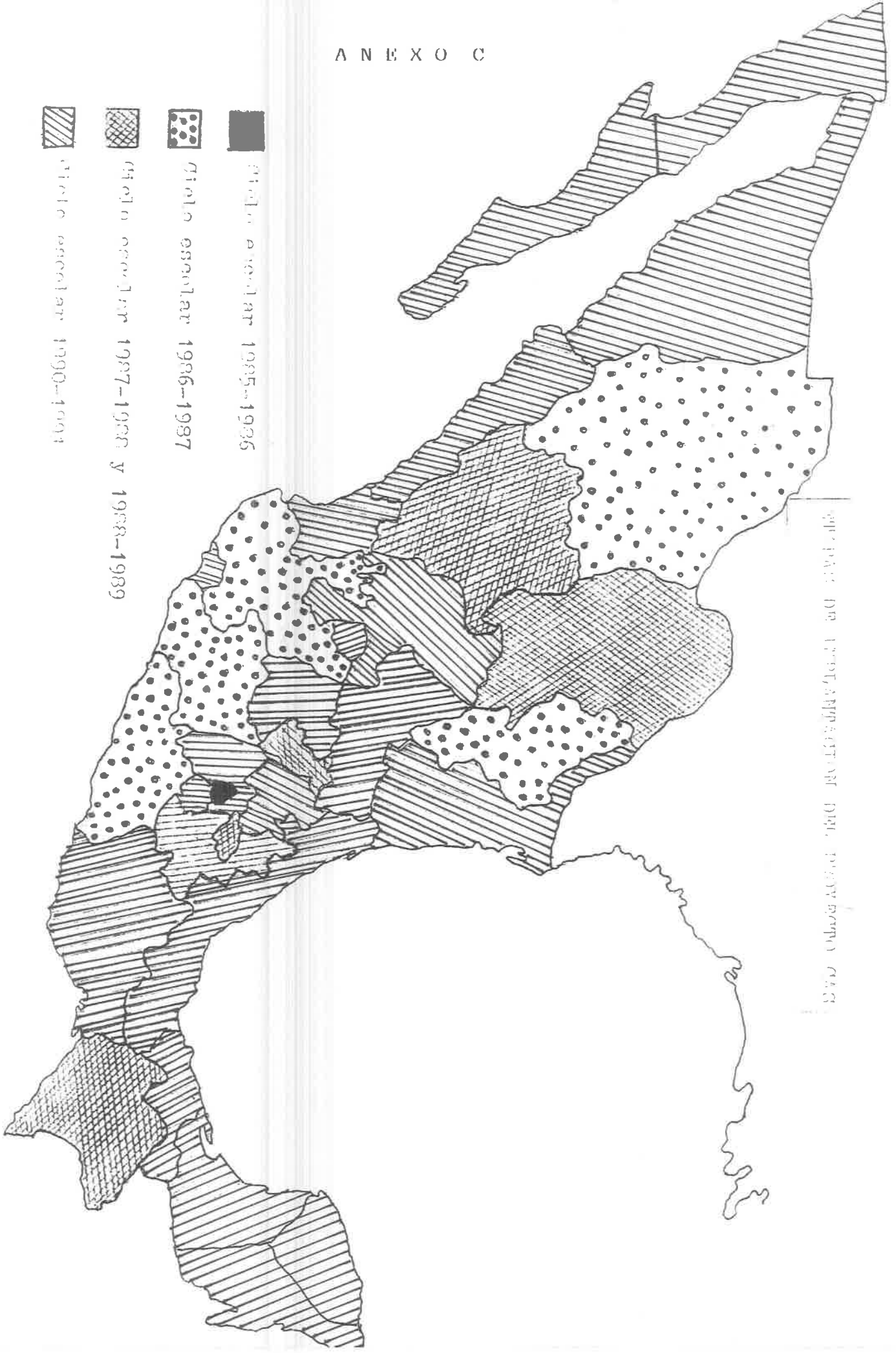
Resultado de la Aplicación de los Instrumentos de Identificación

ALUMNOS IDENTIFICADOS				
GRADOS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	PORCENTAJE
3º A	5	1	6	20%
3º B	0	6	6	18%
4º U	4	2	6	17%
TOTAL	9	9	18	18%

ESCUELA FRANCISCO VILLA 3º A - 3º B, 4º U. 09

N	NOMBRE DEL ALUMNO	S	E	NOMBRE DEL PADRE	OCCUPATION	DIRECCION
1	GARCIA GARCIA GABRIEL	M	7 3º	JUAN GARCIA TORRES	CARROCERO	GABRIEL VAZQUEZ 2050 COL. ORIZ.
2	DE LA CRUZ MURRIETA SAIBO ANTONIO	M	8 3º	CRISTINA MURRIETA	MESERA	AV. REVOLUCION 1302 COL. NACION.
3	CONTRERAS GAVIÑALES NDE ALBERTO	M	8 3º	GREGORIO CONTRERAS OROZCO	CHOFER	AV. URBANA 2800 COL. URB. ORIZABA
4	SUPERERO VELAZQUEZ MIGUEL	M	9 3º	JOSE GUERRERO MENDEZ	VELADOR	AV. REISERADO 4124-1-081 AMB. SAC
5	TORRES RAMIREZ WENDY KARELY	F	8 3º	MIGUEL TORRES CASTANEDA	POLICIA	AV. CUITLANHUAC 2199 COL. SAN JUIS
6	GREMAN GARCIA GUSTAVO	M	7 3º	GUADALUPE GUZMAN CALDERON	MUSICO	AV. BELGRADO 2820 COL. NACIONAL.
7	ESPINOZA OCEGUEDA JUANIFER	F	7 3º	ABEL ESPINOZA	EMPLEADO TAXI	AV. BENEFERIA 1975 COL. NACIONAL.
8	SOTO GOMEZ TERESITA DE JESUS	F	8 3º	FRANCISCO HERNANDEZ V.	TAQUERO	AV. REVOLUCION 3125 COL. ORIZABA
9	ARAIZA ESCARCEGA RIVIANA	F	7 3º	JAVIER ESCARCEGA	MECANICO	AV. CAMO 2824 COL. URB. ORIZABA
10	CAMPOS CARDENAS ERIKA	F	10 3º	ALDO RUIZ CARRALDO	COBRADOR	AV. CHECOSLOVAQUIA 2830
11	RAYAS PEREZ SIZABETH	F	10 3º	LUCIO RAYAS ALONSO	DAVADERO	AV. REVOLUCION 2418 COL. ORIZABA
12	RODRIGUEZ LUIE ELVA PATRICIA	F	8 3º	ARMANDO OROZCO	EMPLEADO PLATANERA	AV. REVOLUCION 2140 COL. ORIZABA
13	RODRIGUEZ LUIE ARMANDO	M	10 4º	ARMANDO OROZCO	EMPLEADO PLATANERA	AV. REVOLUCION 2140 COL. ORIZABA
14	SILVA LEDEZMANS. ARMANDO	M	12 4º	ARMANDO SILVA	CARROCERO	AV. ESPAÑA 2797 COL. URB. ORIZABA
15	ESPINOZA SAUCHEZ PEDRO JUAN	M	10 4º	INDALECIO ESPINOZA	ALBAÑIL	AV. CUITLANHUAC 2202 COL. SAN JUIS
16	MARQUEZ LOO YELDI	F	10 4º	OSCAR MARQUEZ MORALES	ELECTRICISTA	AV. REVOLUCION 3773 COL. ORIZABA
17	OSUNA ORTIZ K. FINA	F	8 4º	CANDELARIO OSUNA BARBAZA	FULIGRADO	AV. TENOCCHITLAN 2315 COL. S. JUIS
18	PENA GASTILUM ANDRES	M	10 4º			AV. GABRIEL VAZQUEZ 2571 COL. ORIZ.

A N E X O C



COL. NACIONALISTA

PLANO DE LA COLONIA ORIZABA

COL. BAJA CALIFORNIA

AV ANDRES MEDRANO O ZACATECAS

CALLEJON

ZACATECAS

AV. ING. LUIS ALCERREGA O CONSTITUCION

ESCUELA

CONSTITUCION

JARDIN DE NIÑOS.

AV. TIERRA BLANCA

CALLEJON

TIERRA BLANCA

AV. GABINO VAZQUEZ O TAMAULIPAS

AV. EMILIANO ZAPATA O REVOLUCION

AV. EMILIANO ZAPATA O REVOLUCION

CALZ. LUIS ECHEVERRIA

C. BAHIA DE LOS ANGELES

FRACC. SIMENTAL

COL. SAN LUIS

DIANIN DE INGENIERIA

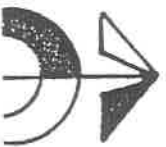
CALLE SANCHEZ TAGOYABA

RADIO-DIFUSOR RA

MARITHA WELSH

FRACC.

ELECTRICISTA



C. GUADALAJARA O CALZ. HEROICO - COLEGIO MILITAR O CALLE 31

AL C. DIRECTOR GRAL. DE EDUCACION PRIMARIA
EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS DE LA REPUBLICA
MEXICO, D. F.



SECRETARIA
DE
EDUCACION PUBLICA

La Direccion Federal de Educacion en el Edo. de B. C. propone la
fundacion de una escuela primaria Federal Urbana
(federal, federalizada) (urbana, semiurbana, rural)
en la Colonia de San Luis Mpio. de
(tranche, aldo, villa, etc.) (nombre oficial de lugar)
Mordali perteneciente a la II zona escolar, con
cabecera en Mordali, B. Cta. que debe tener efectos a partir del
2 de Septiembre de 19 71.

La escuela lleva el nombre propio de "FRANCISCO VILLA";
es sostenida por la federacion; se encuentra ubicada en la
(Federacion, Gbo. Edo., etc.)
calle de Basiliano Zapata núm. 2300, a 3 kilometros de la cabecera
de la zona, a la que se llega por camion, y le corresponde la
(ferrocarril, camion, etc.)
clave número en trámite.

La escuela más cercana se encuentra a I km. Km. y es la establecida en
la Colonia Guajardo, calle Turtla Gutiérrez s/n.
(calle y número, nombre del lugar y municipio.)

En el lugar donde se funda la escuela funcionan además las siguientes:

(Nombre propio de la escuela) (Clave) (Calle y número)

"Plan de San Luis" II-02-F-U-a-I-068 Basiliano Zapata No. 2300
(1).

Datos generales de la población:

- a).- Censo de habitantes: hombres 250, mujeres 271, Suma 521
- b).- Censo escolar: hombres 241, mujeres 217, Suma 458
- c).- Adultos analfabetos: hombres 30, mujeres 23, Suma 53
- d).- Ocupación principal de los habitantes: la agricultura
- e).- Raza predominante en el lugar: noztizos
- f).- Vías de comunicación en el lugar: correo, telégrafo, teléfono
(correo, telégrafo, teléfono, etc.)
- g).- Condiciones higiénicas de la población: regulares
- h).- Sistema de alumbrado: eléctrico
- i).- Otros datos importantes: no hay drenaje.

(1) En caso necesario anótense a la vuelta las escuelas que falten

Datos relativos al personal que atenderá la escuela:

(Nombre completo con apellido materno)	(Preparación profesional)	(Clave completa de la plaza que ocupa)	(Comisión)
Margarita Aguirre Alejo	Título E. Peda.	EO281001/2	Director
Rosendo Gpe. González Rubio	Cert. de Normal	EO28100170	Mtro. de Gpo.
Arnoldo Rojas Casado	Cert. de Normal	EO28171141	Mtro. de Gpo.
Héctor Hernández Hernández	Cert. de Normal	EO28156051	Mtro. de Gpo.
Ma. Elena García Nieto	Cert. de Normal	EO28159358	Mtra. de Gpo.
Delfina Ramírez Solórzano	Cert. de Normal	EO281087 28	Mtra. de Gpo.
Norma Ruiz García	Cert. de Normal	EO28123185	Mtra. de Gpo.
Ma. Elena Burgueño Abrego	Cert. de Normal	EO28121169	Mtra. de Gpo.
Martha Sánchez Macías	Cert. de Normal		Mtra. de Gpo.
Pertha Alicia González.	Cert. de Normal	EO28159570	Mtra. de Gpo. (1)

Datos relacionados con el edificio y los anexos:

- 1.- Fue construido especialmente para escuela? Si
- 2.- Satisface los requisitos higiénico-pedagógicos? Si
- 3.- Sus condiciones materiales son buenas? Si Por qué? Edificio nuevo
- 4.- Es propiedad de Edo. de B. Gta. Renta al mes -----
- 5.- La renta es pagada por -----
- 6.- Tiene 12 salas de clase, I patios y 2 corredores.
- 7.- Tiene servicios sanitarios? Si Cuáles? Sanitarios y lavabos
(excusados, lavabos, etc.)
- 8.- Hay casa para los maestros? No Cuántas salas? No hay
- 9.- Hay campos deportivos? Si Cuáles? Basketbol y futbol
(basketbol, futbol, etc.)
- 10.- Hay anexos para industrias? No Cuáles? -----
(gallinero, apiario, etc.)
- 11.- Para actividades domésticas? No Cuáles? -----
(cocina, costurero, etc.)
- 12.- Para actividades culturales? Si Cuáles? Biblioteca
(teatro, biblioteca, etc.)
- 13.- La parcela escolar tiene una superficie de ----- metros cuadrados.
- 14.- Es propiedad de -----
- 15.- Tiene servicio de riego? ----- Qué superficie se riega? -----
- 16.- Otros anexos Plaza oñivas y jardines.

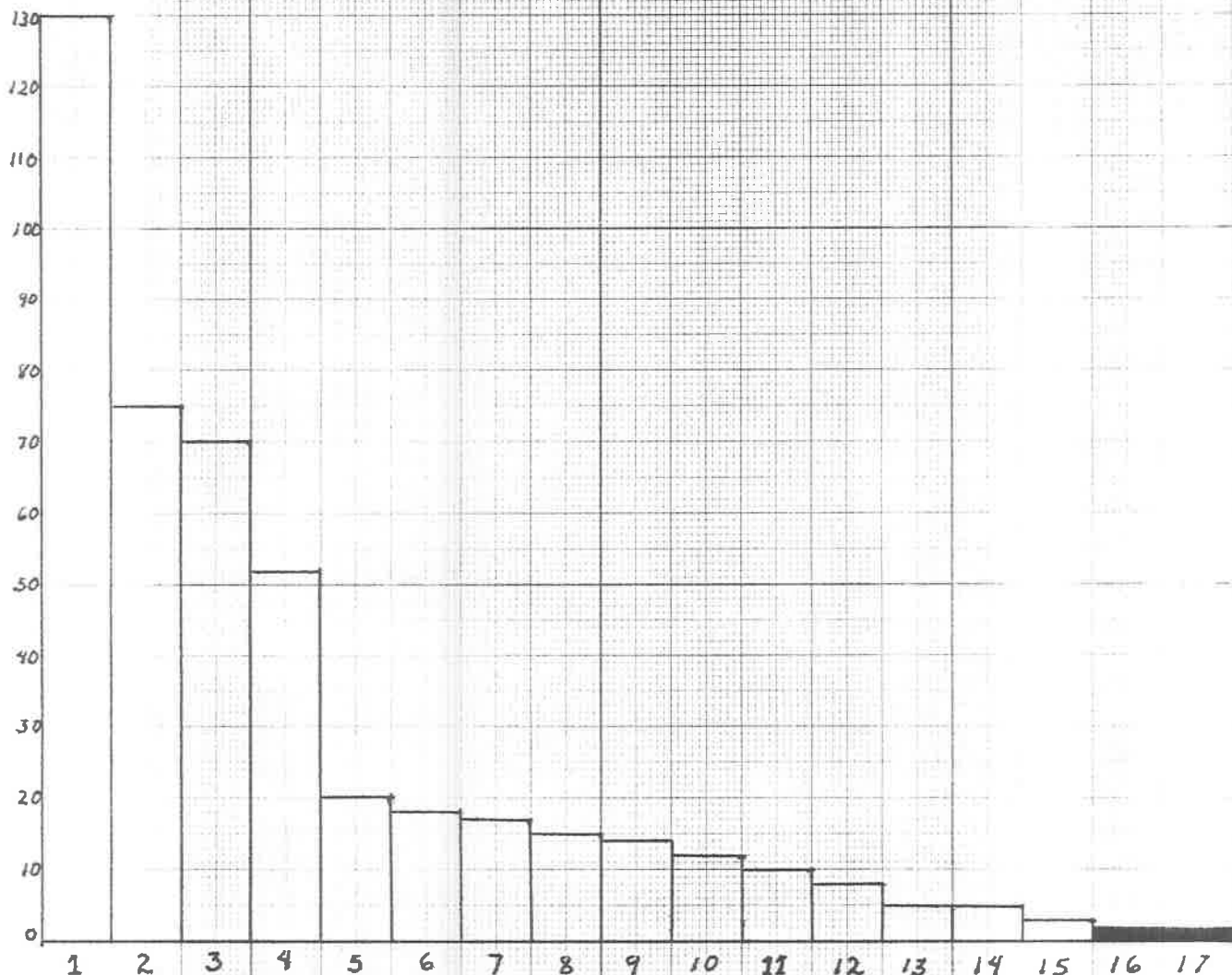
Mercedal, B. Gta., _____, a 2 de septiembre de 19 71

El Director Federal de Educación.

(Nombre, firma y sello oficial)

A N E X O B

CENSO ESCOLAR LEVANTADO EN LA COLONIA SAN LUIS
Y EJIDO ORIZABA DEL MUNICIPIO DE MEXICALI, B.C

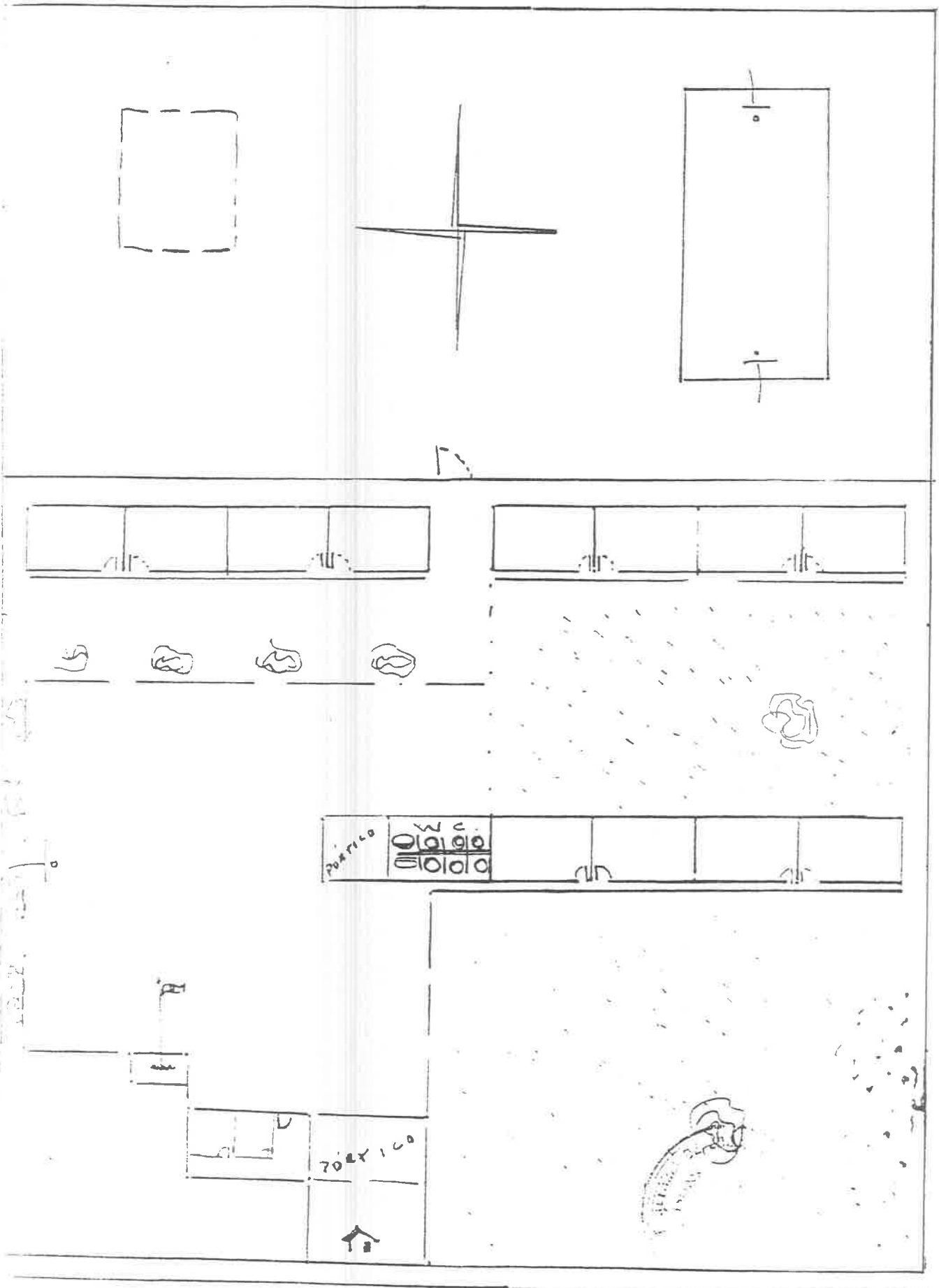


- | | |
|-------------------------------------|---------------|
| 1. JORNALERO | 9. PELUQUERO |
| 2. HOGAR | 10. CAMPESINO |
| 3. EMPLEADO | 11. EMIGRADO |
| 4. COMERCIANTE Y VENDEDOR AMBULANTE | 12. MECANICO |
| 5. OBRAERO | 13. HERRERO |
| 6. ALBANIL | 14. PINTOR |
| 7. CHOFER | 15. MUSICO |
| 8. CARPINTERO | 16. PROFESOR |
| 17. MEDICO Y ENFERMERA | |

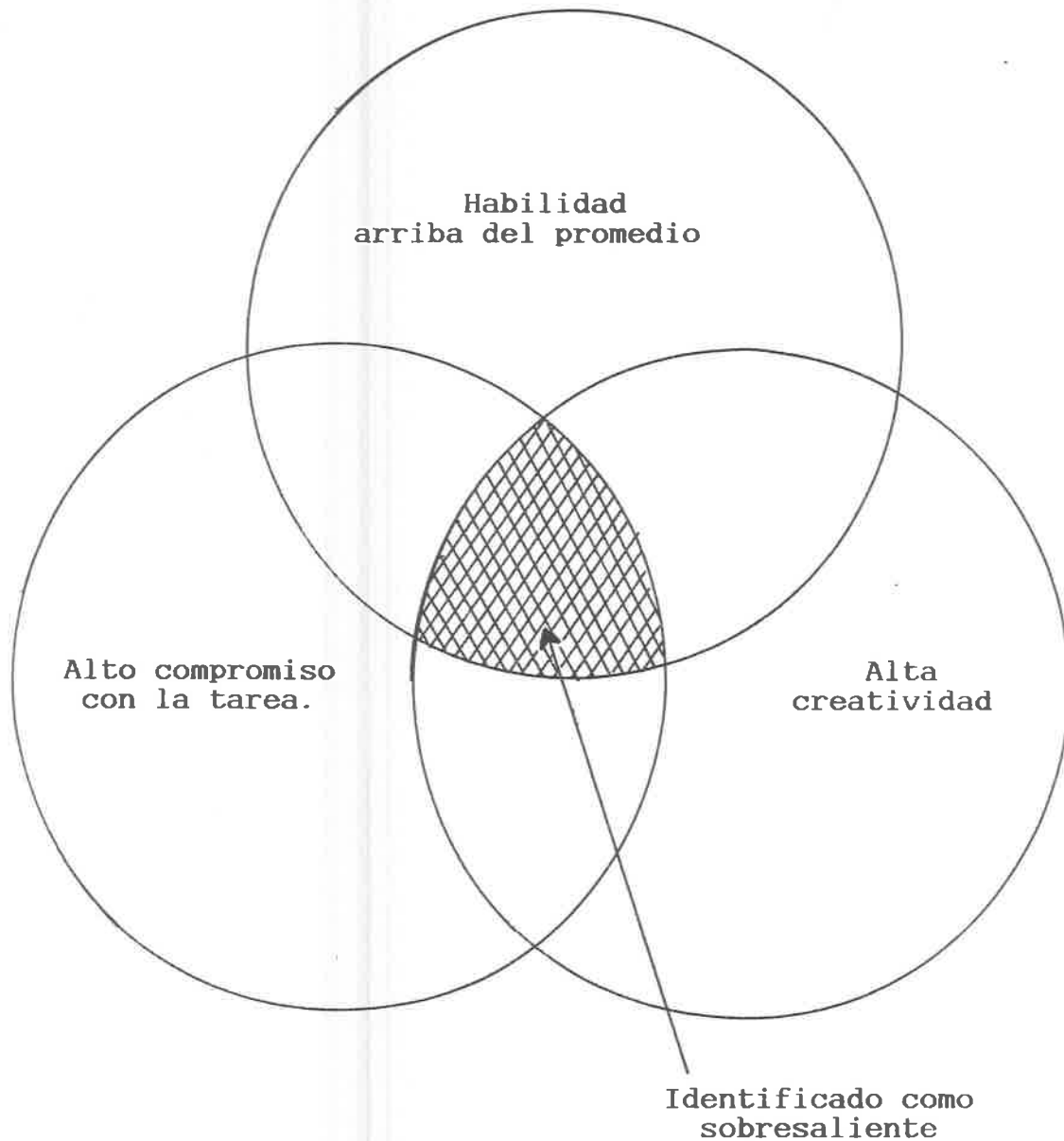
PERSONAS SIN PREPARACION PROFESIONAL
 PROFESIONISTAS

NOTA: Datos obtenidos del censo escolar levantado el 28 de Septiembre de 1971. Documento proporcionado por la direccion de la-ese. Francisco Villa.

ANEXO C



A N E X O I

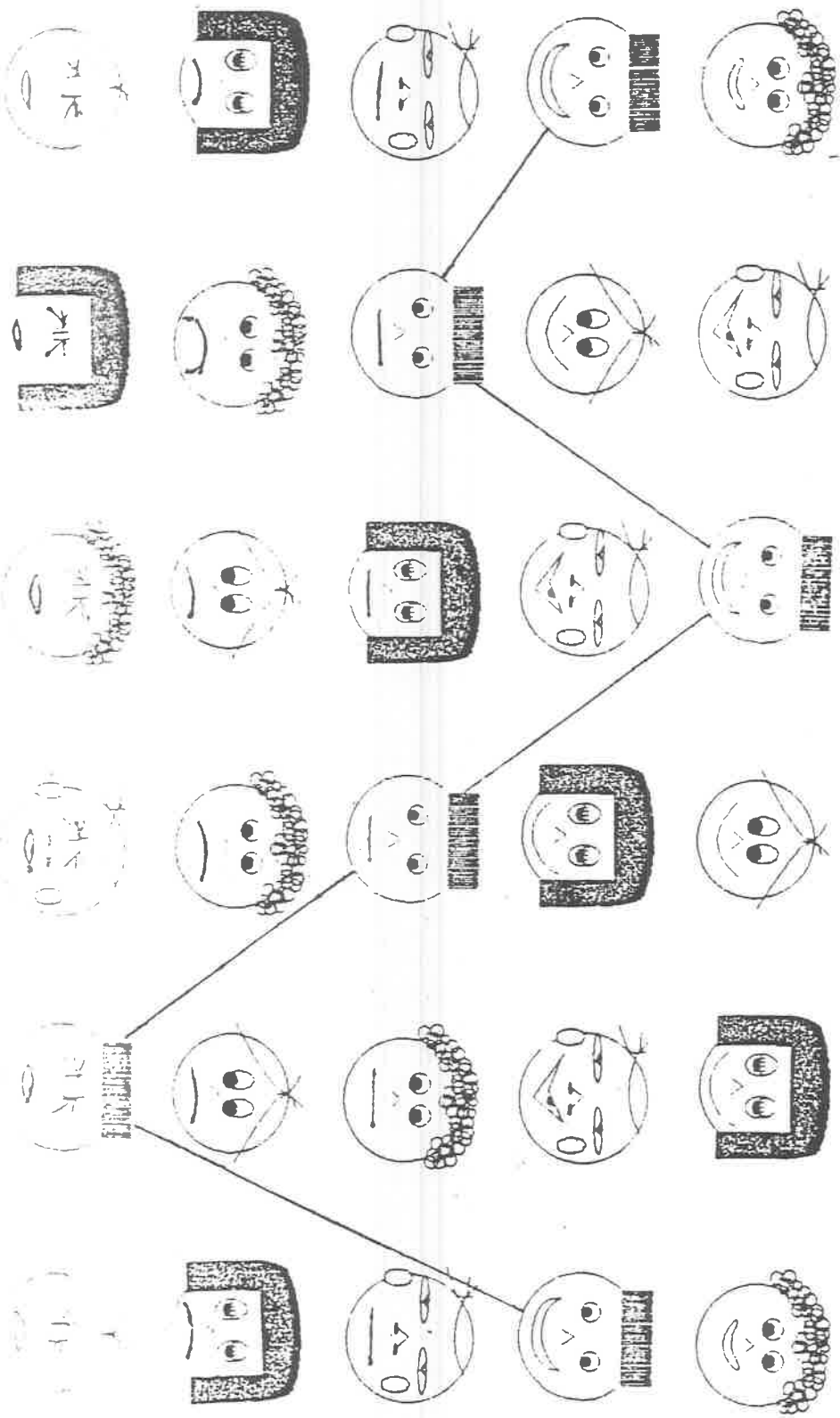


MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO DE J. S. RENZULLI
PARA IDENTIFICAR A LOS NIÑOS QUE POSEEN
CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESA
LIENTES

A N E X O J

MODELO DE TALENTOS MULTIPLES

TALENTO ACADÉMICO TALENTO DE PENSAMIENTO PRODUCTIVO TALENTO DE PLANEACION TALENTO DE PREDICCIÓN TALENTO DE TOMA DE DECISIONES TALENTO DE COMUNICACION



A N E X O K

¡ADIVINA QUIEN 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 de clases que más se parezcan a cada una de las adivinanzas que a continuación se mencionan:

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

1. A esta persona le interesa el estudio de las plantas y los animales, además de que se preocupa por el cuidado de ellos...
¡Adivina quién es! _____
2. A esta persona lo buscan sus compañeros para que les ayude a resolver sus tareas y ejercicios de matemáticas...
¡Adivina quién es! _____
3. Esta persona es muy buena para escribir cuentos, poemas, novelas, tomar dictado, conjugar verbos, analizar enunciados, ...
¡Adivina quién es! _____
4. Esta persona se preocupa por hacer sus tareas con dedicación y limpieza y sus tareas siempre le quedan muy bien...
¡Adivina quién es! _____
5. A esta persona le gusta mucho la pintura, la escultura, la poesía o la música...
¡Adivina quién es! _____
6. Esta persona siempre está pensando cómo hacer las cosas de manera diferente a los demás. Además casi todo lo que hace le sale bien...
¡Adivina quién es! _____
7. A esta persona le interesa mucho las clases de Ciencias Naturales, le gusta observar las estrellas, la luna, el sol, el aire el suelo, el clima, etc...
¡Adivina quién es! _____

8. A esta persona le gustan mucho las Ciencias Sociales y siempre saca buenas calificaciones en esta materia...

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

10. A esta persona le interesan mucho las clases de español, frecuentemente participa en ellas y en los trabajos que realiza en esta materia obtiene muy buenas calificaciones...

¡Adivina quién es! _____

11. Esta persona es muy buena en las clases de matemáticas, hace sus ejercicios muy rápido y bien...

¡Adivina 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 con cuerdas, botellas o cajas; maquetas, casitas, muñecas, carritos, et...

¡Adivina quién es! _____

FORMATO DE VACIADO DE RESULTADOS.

TECNICA "ADIVINA QUIEN ES"

Escuela: Francisco Villa

Grupo: 3^o A

Maestra del grupo: _____

	3.10	2.11	1.7	8.13	4.9	6.14	5.12		
ALUMNO	E	M	CN	CS	CA	CC	ART	TOTAL	
1. AGUILAR SEVILLA JANETH VIRIDIANA	5	1	6	8	6	6	3	35	
2. BAZAN GARCIA JOSE NOE	2	-	4	2	1	1	7	17	
3. CALDERON LEON LEONILA GUADALUPE	2	2	5	-	2	3	3	17	
4. CONTRERAS BAÑALES NOE ALBERTO	14	12	3	3	5	5	3	45	4 ^o
5. CHAVEZ VILLEGAS ARIELLI	3	1	3	1	2	4	6	20	
6. DE LA CRUZ MURRIE TALIAVIDA ANTONIO	10	12	12	7	10	8	9	68	2 ^o
7. FIERRO RAMIREZ JOSE PABLO	4	5	6	6	5	6	2	34	
8. GARCIA GARCIA GABRIEL	12	12	12	17	15	6	10	84	1 ^o
9. GARCIA MORA NOE	4	6	4	8	4	7	2	35	
10. GUZMAN GARCIA GUSTAVO	5	8	3	9	7	2	3	37	6 ^o
11. HERRERO VELAZ ROSA MIGUEL	5	9	6	7	8	5	5	45	3 ^o
12. HERNANDEZ REX VIN EDGAR JOSE	4	1	2	3	3	3	5	21	
13. LOPEZ SANCHEZ SERGIO ALBERTO	5	2	5	1	1	4	2	20	
14. MARAVILLA VIDRATO FERNANDO	2	6	5	3	5	3	8	32	

3/10 2/11 1/7 8/13 4/9 6/14 5/12

NOMBRE	E	M	CN	CS	CA	CC	ART	TOTAL
AGUILAR SEVILLA 15.- MARAVILLA VIORATO ROSE LUIS						 5		14
MENDOCIA LOPEZ 16.- PATRICIA	2		-		3	2	1	10
MENDOCIA TORRECILLAS 17.- LEVI	-		3	-	2	2	2	10
MORCAY SANCHEZ LUIS 18.- ALBERTO		2	-			2	7	14
NERI DOSONO MARY 19.- CARMEN		 5	-	3	 	1	2	12
NUÑEZ ZAMORA LU- 20.- CERO ESMERALDA	-		4	3		-	-	9
NUÑEZ ZAMORA 21.- MAYRA MARISOL		2	2	3	2	1	4	15
PEDROZA VALENCE- 22.- LA MIGUEL	3	2		4	2	2	2	16
PEREZ FRANCO 23.- FELICITAS ARACELI	2	2		3	2	3	2	15
TORRES RAMIREZ 24.- WENDY KARELY	 5	 5	 5	3	 9	4	 7	38
TORRES SANCHEZ 25.- ALEXANDRA	2	-	4	4		3	2	16
TORRES SANCHEZ 26.- ANAIA INES	2	3		4	4	3	2	19
TORRES VERDUCCO 27.- HERIBERTO	-	-	4	3	2	-	-	9
TORRES VERDUCCO 28.- MIRIAM	4	4		3		3	1	17
VAZQUEZ LOZADA 29.- LESLY CECILIA	2	2	3	2	4	3	4	20
VITELA MONTOYA 30.- ANAIA ALEXANDRA	4	4	1		 5	4	2	21
31.-								
32.-								

50

RELACION DE ALUMNOS PROPUESTOS POR EL GRUPO

INSTRUMENTO: "ADIVINA QUIEN ES"

NOMBRE DE LA ESCUELA: "FRANCISCO VILLA" CLAVE: 02EPRO209K

GRADO Y GRUPO: 3^{ra} A ZONA ESCOLAR: 09

TOTAL DE ALUMNOS: 32 FECHA: 23-09-92

CUESTIONARIOS APLICADOS: 26

NOMBRE DEL PROFESOR: _____

NOMBRE DEL MAESTRO CAS: MARIA SILVIA JUMILLA CORRAL

No.	NOMBRE DEL ALUMNO	S	E	E	M	CN	CS	CA	CC	ART	T
01	ESPINOZA OCEGUESA JENIFER	F	7	2	4	14	4	16	12	3	55
02	SOTO GAMEZ TERESITA DEL.	F	8	10	6	0	2	3	3	4	28
03	ARAIZA ESCARCEGA RIVANA	F	7	3	3	2	5	5	4	5	27
04	CAMPOS CARDENAS ERIKA	F	10	9	6	2	1	2	1	1	22
05	RAYAS PEREZ ELIZABETH	F	10	5	3	1	2	4	3	2	20

OBSERVACIONES: _____

A N E X O L

INSTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL INSTRUMENTO RENZULLI - HARTMAN

PARTE I: CARACTERISTICAS DE APRENDIZAJE.

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

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

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

4. Comprende con rapidez las relaciones causa-efecto; procura descubrir el cómo y el por qué de las cosas; formula muchas preguntas interesantes (diferentes de preguntas sólo informativas o descriptivas).

5. Capta con facilidad los principios, leyes, normas, que rigen el comportamiento de los hechos, fenómenos, personas y 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 su propia cuenta, generalmente prefiere libros de nivel adulto; no evita las lecturas difíciles; puede mostrar preferencia por temas culturales, científicos, literarios autobiográficos, enciclopedias, etc.

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

9. Ha realizado actividades con objeto de conocer el comportamiento o funcionamiento de los animales, cosas y fenómenos por ejemplo: ha disecado o destajado un animal, planta o flor, ha desarmado alguna máquina o aparato, ha observado algún fenómeno natural como: la lluvia, el crecimiento de alguna planta, el movimiento del sol, la luna, etc, ha hecho experimentos como: mezclar colores, constatar como se mueven los objetos por su propio 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 se le dá en el aula.

13. Generalmente es crítico y formula juicios propios a partir de conocimientos adquiridos.

PARTE II: CARACTERISTICAS MOTIVACIONALES.

1. Se absorbe y compromete verdaderamente en ciertos temas o problemas; es persistente en intentar terminar sus tareas (a veces es difícil hacerlo cambiar de tema).

2. Se aburre fácilmente con las tareas rutinarias.

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

4. Busca la perfección: es autocrítico, no se satisface fácilmente con su propia eficiencia y productos.

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

6. Se interesa en muchos problemas "adultos" tales como: la religión, la política, el sexo, los problemas raciales, etc., en

mayor grado que los niños de su edad.

7. Expresa claramente lo que piensa y siente. Mantiene y defiende sus convicciones (incluso a veces parece agresivo).

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

9. Cuando trabaja sobre algo que es de su interés, siempre lo concluye.

PARTE III: CARACTERISTICAS DE CREATIVIDAD.

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

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

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

4. Es aventurado y 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 e imaginar cosas, (me imagino lo que pasaría si...). Manipula ideas (las cambia y las combina). Con frecuencia se preocupa por adaptar, mejorar y modificar objetos, situaciones, etc.

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

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

8. Es sensible a la belleza, se fija en las características estéticas de las cosas.

9. No se ajusta a lo acostumbrado. Acepta el cambio. No se guía sólo por los detalles sino por lo esencial. Es independiente

y no teme ser diferente.

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

PARTE IV: CARACTERISTICAS 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 cae bien.

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

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

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

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

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

9. Participa en la mayoría de las actividades sociales relacionadas con la escuela; puede contarse con él siempre que haya alguna actividad de este tipo.

10. Toma la iniciativa para organizar a sus compañeros en la realización de diversas actividades.

ALUMNO: García García Gabriel GLO. Y GPO. 3ª A FECHA DE APLIC. _____

ESCUELA: Francisco Villa TURNO: V ZONA ESC. 09

PROFR. Consuelo Pasillas TIEMPO DE CONOCER AL ALUMNO: 1 año

EDAD DEL ALUMNO: 7

APRENDIZAJE				MOTIVACIONALES				CREATIVIDAD				LIDERAZGO			
RARA VEZ O NUNCA	OCACIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE TODO EL TIEMPO	RARA VEZ O NUNCA	OCACIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE TODO EL TIEMPO	RARA VEZ O NUNCA	OCACIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE TODO EL TIEMPO	RARA VEZ O NUNCA	OCACIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE TODO EL TPO.
			X				X				X				X
			X		X						X				X
			X				X				X				X
			X				X				X				X
			X		X						X		X		
			X				X		X						X
			X				X		X						X
			X				X				X		X		
			X				X				X				X
			X								X				
		X													
			X												
			X												
-	-	1	12	-	2	3	4	-	2	7	1	1	1	-	8
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
-	-	3	48	-	4	9	16	-	4	21	4	1	2	-	32
97.92 TOTAL			51	80.33 TOTAL			29	22.5 TOTAL			29	87.5 TOTAL			35

PROFESOR DEL GRUPO REGULAR: Anote las marcas en las columnas y renglones del 1 al 13. El resto, será para uso exclusivo del maestro CAS.

A N E X O M

CUESTIONARIO DE INTERESES

NOMBRE DEL ALUMNO _____ GRADO _____ GRUPO _____

ESCUELA _____ FECHA _____

1. Imagina que vamos a hacer una nueva ciudad en la que tu puedes elegir el trabajo que más te gustarías hacer.

- Escribir las cartas.
- Cultivar las plantas.
- Enseñar matemáticas.
- Organizar el trabajo.

Otra cosa: _____

- Coleccionar insectos.
- Medir y pesar lo que se vende.
- Ser el cartero.
- Escribir cuentos.

Otra cosa: _____

- Ser el doctor.
- Resolver las cuentas.
- Leer las noticias.
- Entrevistar a la gente.

Otra cosa: _____

2. Imagina que vamos a visitar la universidad para conocer las cosas que ahí se estudian. Escoge lo que más te interesaría conocer. Donde se estudia...

- Cómo curan las medicinas.
- Cómo escribir libros.
- Cómo se miden las cosas.
- Cómo hablar en público.

Otra cosa: _____

- Cómo vivía la gente de antes.
- Las matemáticas.
- Los idiomas.

Los animales.

Otra cosa: _____

Cómo escribir lo que piensas.

Los números y los conjuntos.

Cómo viven los campesinos.

El cielo, las estrellas, el mar.

Otra cosa: _____

3. Imagina que en tu escuela se realizarán actividades muy interesantes. Escoge en la que más te gustaría participar.

Escribir un libro.

Estudiar los alimentos nutritivos.

Organizar una ceremonia.

Hacer figuras con el juego de geometría.

Otra cosa: _____

Aprender como funcionan las automóviles.

Usar el ábaco para hacer cuentas.

Concurso de ortografía.

Campaña de limpieza.

Otra cosa: _____

Concurso de lectura.

Hacer las reglas de la escuela.

Construir cuerpos geométricos.

Estudiar los microbios.

Otra cosa: _____

Contesta por favor las preguntas escritas abajo. El profesor te irá diciendo la forma de hacerlo.

4. Imagina que invitarás a una persona para que te enseñe lo que más te guste. ¿Qué le pedirías que te enseñara?

PRIMERA LECCION: _____

SEGUNDA LECCION: _____

TERCERA LECCION: _____

5. Imagina que algún día escribirás un libro muy famoso:

¿Qué título le pondría? _____

¿Sobre qué trataría? _____

6. Imagina que eres un astronauta que viajará al espacio durante un año en una nave donde tendrás todo para sobrevivir: agua, comida, ropa, etc. Puedes llevarte algunas cosas que te ayudarán a pasar el tiempo libre. ¿Qué cosas serían? Escríbelas.

7. ¿Qué te gustaría coleccionar si tuvieras tiempo, dinero y las posibilidades de hacerlo?

8. ¿Coleccionas algo? SI No

¿QUE COLECCIONAS? TIEMPO QUE LLEVAS COLECCIONANDOLO

9. ¿Qué te gustaría ser de grande? _____

10. Si tus papás pudieran comprarte muchos libros. ¿Sobre que te gustaría que fueran?

11. Escribe las cosas que más te aburren cuando estás:

En la clase _____

En la escuela: _____

Con mis amigos: _____

Con mi familia: _____

12. Las cosas que más te gusta hacer cuando tienes tiempo son:

En la clase: _____

En la escuela: _____

Con mis amigos: _____

Con mi familia: _____

3. ¿Cuáles de las actividades que realizas en la escuela son las que más te gustan?

4. ¿Hay algunas actividades de la escuela que no te llaman la atención? ¿Cuáles son?

5. Si tú pudieras hacer lo que quisieras... ¿Qué harías?

D. G. E. E.
 AREA DE ATENCIÓN IDENTIFICACION INICIAL
 A. S.

ESCUELA FRANCISCO VILLA GDO. Y GPO. 3ª A. 3ª B. Y ZONA ESC. 09

PROFR. DEL GPO. _____

PROFR. DEL GPO. ESPECIAL MARIA SILVIA JUVILLA CORRAL
 420
 FECHA. _____ día _____ mes _____ año

DATOS GENERALES				CALIFICACION										ADIVINA QUIEN ES?										ESCALA R-H					G
Nº	NOMBRE	S	ED	E	M	CN	CS	PR	E	M	CN	CS	CA	CC	AR	TOT	APR	NOT	CRE	LTD									
01	GARCIA GARCIA GABRIEL	M	7	10	10	10	10	10	10	12	12	17	15	6	10	84	97.92	80.33	72.5	87.5	3ªA								
02	DE LA CRUZ MURRIETA DAURO	M	8	10	10	10	9	10	10	12	12	7	10	8	9	68	90.94	72.5	95	87.5	3ªA								
03	CONTRERAS BANALES NOE A	M	8	10	10	10	10	10	14	12	3	3	5	5	3	45	56.24	60.82	72.5	75.0	3ªA								
04	GUERRERO VELAZQUEZ MIGUEL	M	9	10	10	10	10	10	5	9	6	7	8	5	5	45	96	74.79	82.5	75	3ªA								
05	TORRES RAMIREZ WENY KARL	E	8	9	10	10	10	10	5	5	5	3	9	4	7	38	76.8	69.25	52.5	77.5	3ªA								
06	GUZMAN GARCIA GUSTAVO	M	7	10	10	10	10	10	5	8	3	9	7	2	3	37	76.8	72	65	82.5	3ªA								
07	ESPINOZA OCEGUEDA JENNIFER	E	7	9	9	10	10	10	2	4	14	4	16	12	3	55	65.28	66.48	47.5	34	3ªB								
08	SOTO GOMEZ TERESITA M.E.L.	E	8	10	9	10	10	10	6	0	2	2	3	3	4	28	74.88	66.48	52.5	75	3ªB								
09	ARAIZA ESCARCEGA RIVIANA	E	7	9	9	10	9	9	3	2	5	5	4	5	5	27	53.76	41.55	55.0	67.5	3ªB								
10	CAMPAS CARDENAS ERIKA	E	10	9	9	10	10	10	9	6	2	1	2	1	1	22	53.76	58.17	75.0	42.5	3ªB								
11	RAYAS PEREZ ELIZABETH	E	10	10	10	10	10	10	5	3	1	2	4	3	2	20	96.00	74.79	82.5	75.0	3ªB								
12	RODRIGUEZ LULE ELVA PATRICIA	F	8	10	9	10	9	10	0	4	2	5	1	3	5	20	59.52	63.71	50.0	59.5	3ªB								
13	RODRIGUEZ LYLE ARMANDO	M	10	10	10	10	10	10	2	7	5	5	11	3	0	33	78.72	72.02	80	60.0	4ªU								
14	SILVA LEDERMA Y ARMANDO	M	12	10	10	9	10	10	3	7	0	5	2	2	1	20	58.06	41.55	42.5	60.0	4ªU								
15	ESPINOZA SANCHEZ PEDRO I.	M	10	9	9	9	10	9	4	7	3	1	3	3	0	19	84.89	63.71	62.5	65.0	4ªU								
16	MARQUEZ LDO. HEIDI	F	10	9	9	10	9	9	1	2	2	2	3	8	1	19	57.67	36.01	47.5	26.0	4ªU								
17	OSUNA ORTIZ KARINA	F	8	9	9	9	9	9	6	1	1	4	3	4	0	19	57.86	41.55	42.5	60.0	4ªU								
18	PIÑA GASTELUM ANDRES	M	10	10	10	10	10	10	1	1	2	5	2	5	3	19	69.82	94.18	82.5	77.5	4ªU								

A N E X O O

CUESTIONARIO PARA PADRES

I. DATOS GENERALES DE IDENTIFICACION.

NOMBRE DEL NIÑO _____ GRADO _____ GRADO _____ EDAD _____

DOMICILIO PARTICULAR _____ FECHA DE NAC. _____

NOMBRE DEL PADRE _____ EDAD _____

ESCOLARIDAD _____ OCUPACION _____

LUGAR DONDE TRABAJA _____ TELEFONO _____

NOMBRE DE LA MADRE _____ EDAD _____

ESCOLARIDAD _____ OCUPACION _____

LUGAR DONDE TRABAJA _____ TELEFONO _____

NUMERO DE HERMANOS DEL NIÑO Y EDADES DE CADA UNO: _____

LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO EN LA FAMILIA: _____

II. INFORMACION PREESCOLAR.

INGRESO AL CENDI (GUARDERIA) SI () NO ()

A LA EDAD _____ TIEMPO DE ESTANCIA _____

ESCRIBA COSAS QUE SU HIJO APRENDIO MUY PRONTO O EN LAS QUE ERA MUY LISTO COMO: CAMINAR, HABLAR, HACER PREGUNTAS INGENIOSAS, ETC.

MENCIONE LA EDAD. _____

III. INFORMACION ESCOLAR.

ESCRIBA CUAL ES SU OPINION SOBRE EL DESEMPEÑO ACADEMICO DE SU HIJO: _____

CUMPLE EL NIÑO CON SUS TAREAS ESCOLARES? SI () NO ()

TIENE DIFICULTAD PARA CONCENTRARSE EN ALGUNA TAREA? SI () NO ()

QUE MATERIAS CONSIDERA QUE MAS LE GUSTAN A SU HIJO? _____

GENERALMENTE SU HIJO MEMORIZA SIN DIFICULTAD? SI () NO ()

ESTABLECE UN HORARIO PARA SUS ACTIVIDADES? SI () NO ()

DESCRIBALO: _____

IV. INFORMACION EXTRAESCOLAR.

TIPOS DE JUEGO QUE REALIZA SU HIJO: _____

JUGUETES PREFERIDOS: _____

LUGAR DONDE REGULARMENTE JUEGA: _____

DE ACUERDO A LAS OBSERVACIONES QUE HA HECHO A SU HIJO LO CONSIDERA: ACTIVO () DOMINANTE () AGRESIVO () TIMIDO () ANTISOCIAL () POPULAR ENTRE SUS AMISTADES () OTRO: _____

LEE PERIODICOS EN SU CASA? SI () NO ()

CUAL O CUALES? _____

QUE SECCION O SECCIONES LEE? _____

OTRAS LECTURAS QUE SABE SON DEL AGRADO DE SU HIJO: _____

TIPO DE LECTURAS QUE HAY EN SU CASA: COMICOS () NOVELAS ()

REVISTAS () CUENTOS CLASICOS () ENCICLOPEDIAS ()

OTROS: _____

TIEMPO QUE DEDICA EL NIÑO A VER LA TELEVISION: _____

PROGRAMA QUE PREFIERE: _____

LUGARES QUE EL NIÑO ACOSTUMBRA VISITAR O ASISTIR:

CINE () ¿CON QUE FRECUENCIA? _____

PARQUE () ¿CON QUE FRECUENCIA? _____

BIBLIOTECA () ¿CON QUE FRECUENCIA? _____

MUSEOS () ¿CON QUE FRECUENCIA? _____

EXPOSICIONES () ¿CON QUE FRECUENCIA? _____

EXISTEN OTRAS ACTIVIDADES QUE REALICE EL NIÑO COMO:

DIBUJO () ¿EN DONDE? _____ ¿DESDE CUANDO? _____

PINTURA () ¿EN DONDE? _____ ¿DESDE CUANDO? _____

MUSICA () ¿EN DONDE? _____ ¿DESDE CUANDO? _____

DANZA () ¿EN DONDE? _____ ¿DESDE CUANDO? _____

DEPORTE () ¿EN DONDE? _____ ¿DESDE CUANDO? _____

OTRO: _____ ¿EN DONDE? _____

¿DESDE CUANDO? _____

HAY ALGUNA ACTIVIDAD QUE LE GUSTARIA REALIZAR A SU HIJO Y QUE
ACTUALMENTE NO LA DESEMPEÑA? _____ ESCRIBA SU OPINION

HA ESCRITO ALGUN CUENTO O POEMA SI () NO () _____

HA REPARADO O EXAMINADO ALGUN
APARATO, JUGUETE, MAQUINA, ETC. SI () NO () _____

HA OBSERVADO COMO SE COMPORTAN
LOS ANIMALES Y LAS PLANTAS... SI () NO () _____

HA OBSERVADO EL MOVIMIENTO DEL
SOL, LA LUNA, LAS ESTRELLAS... SI () NO () _____

HA OBSERVADO EL SUELO, EL AGUA
AIRE O CLIMA DE ALGUN LUGAR... SI () NO () _____

HA ELABORADO UN OBJETO, JUGUETE
APARATO, MAQUETA, ETC., QUE US
TED CONSIDERE MUY ORIGINAL ME
NCIONE CUAL. SI () NO () _____

HA APRENDIDO ALGUN ARTE MANUAL
TEJIDO, CARPINTERIA, GRABADO.
MENCIONE CUAL... SI () NO () _____

HA REALIZADO ALGUNA COLECCION. SI () NO () _____

A N E X O P

FICHA DE RECURSO TIPO A.

NOMBRE DEL RECURSO: Museo Regional

DIRECCION: Av Reforma # 2615. Mexicali, B. C.

TELEFONO: 57 - 52 - 15

SERVICIOS QUE OFRECE: Audiovisuales, películas, videodocumen-
tale y pláticas.

HORARIO Y FECHAS DISPONIBLES: 8:30 a 12:30 y 14:00 a 18:00
de lunes a viernes.

CONTACTO CON: Srita Laura González

OBSERVACIONES O CONDICIONES DEL SERVICIO:

* Concertar una entrevista previa con las personas del área del
servicio educativo.

* Presentar un oficio del organismo solicitante dirigido al Museo
Regional, con un periodo máximo de un mes de anticipación, y mí-
mo de 10 días.

* Hecha la cita confirmar 3 días antes.

* Centrar la visita en un solo objetivo para que los alumnos
puedan asimilar la información recibida.

* El número de personas no debe exceder de 70 por cada cita.

* Puntualidad del grupo.

* Especificar el tipo de material de apoyo requerido.

* Iniciar a los alumnos previamente en el conocimiento del obje-
tivo sobre el cual se va a trabajar para que puedan relacionar el
saber teórico con los objetos expuestos.

D.G.E.E. PROYECTO G.A.S.

HOJA DE PLANEACION DE ACTIVIDADES

TIPIC I

DATOS GENERALES: ESC. Francisco Villa. FECHA: 27 al 31-01-92

GRUPOS: 3º y 4º HORARIOS:

PROFESOR: María Silvia Jumilla Corral.

TITULO: ¿Conoces los acontecimientos del 27 de enero de 1937?

TEMA: El Asalto a las Tierras.

OBJETIVOS:

GENERAL:

- * Motivar a los alumnos para que se interesen en la historia de su comunidad.

PARTICULAR:

- * El alumno conocerá los hechos históricos que ocurrieron en su comunidad el 27 de enero de 1937.
- * Identificará los personajes que intervinieron en los acontecimientos del "Asalto a las Tierras".
- * Participará en las festividades conmemorativas del "Día del Ejido".

ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:

Se llevará a cabo una breve plática con los alumnos para darles a conocer algunos antecedentes de la situación que guardaba la tenencia de la tierra en los años de 1900-1937, los movimientos de lucha de los campesinos y los logros de éstos.

ACTIVIDAD PRINCIPAL:

- * Se verificará una visita al Ejido Michoacán de Ocampo.
- * Presenciarán las festividades.
- * Tomarán parte en ellas para convivir con los habitantes de esa comunidad ejidal.
- * Visitarán el museo que posee el Ejido Michoacán de Ocampo.
- * Al final se llevará a cabo una convivencia con los niños para que tomen los alimentos que lleven o hayan adquirido en la feria popular.

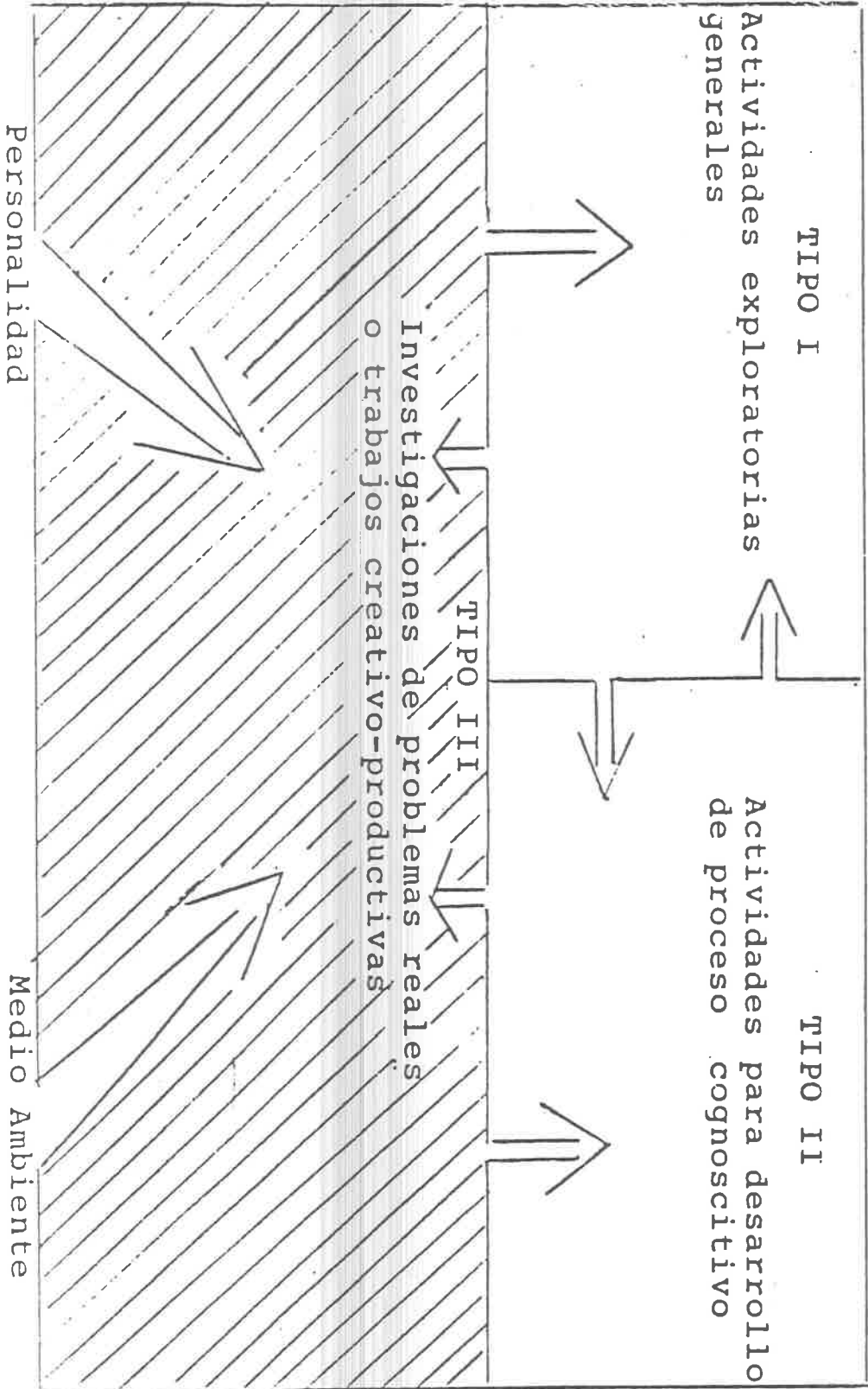
METODO DE PRESENTACION:

- * Lectura comentada. (50 min.)
- * Formación de equipos e indicaciones para la visita. (10 min.)
- * Visita al Ejido Michoacán de Ocampo. (5 horas)

MATERIALES: Hojas mimeografiadas. Gis. Pizarrón.

ACTIVIDAD DERIVADA: Elaboración de trabajos en base a su creatividad por medio de escritos, dibujos o modelado con plastilina.

MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO



A N E X O S

GUIA 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 Tipo I, que hemos realizado hasta ahora, ¿quiénes consideran que la de hoy ha sido la más interesante y por qué? _____

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

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

¿Alguien tuvo ideas de estudios, investigaciones, composiciones, etc., para elaborar que se relacione con este tema? _____

¿Dónde podríamos encontrar más información sobre el tema o que recursos podríamos emplear en él? _____

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

¿Esta actividad les ha hecho pensar en áreas o carreras relacionadas? _____ ¿Cuáles? _____

TAXONOMIA PARA ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO TIPO II

CONCEPTO: Métodos y materiales de instrucción diseñados con el propósito de promover el desarrollo de los procesos de pensamiento.

<p>DR. J. S. RENZULLI</p>	<p>DR. C. TAYLOR</p>	<p>PROCEDIMIENTOS (Destrezas)</p>	<p>HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITIVOS</p>
<p>Objetivo Particular I: Desarrollar destrezas generales en pensamiento creativo y resolución de problemas, pensamiento crítico.</p>	<p>Talentos. -Pensamiento Productivo: Desarrollar la creatividad en los alumnos, dando la oportunidad de que aprendan a utilizar su imaginación sin ponerle límites y de que rompan con los esquemas y estereotipos establecidos, produciendo respuestas fuera de lo común.</p>	<p>-Generar muchas ideas, ideas diferentes, ideas fuera de lo común -mejorar las ideas</p>	<p>•Creatividad: -Fluidez -Flexibilidad -Originalidad -Elaboración -Imaginación -Asociación -Comparación</p>
<p>-Toma de decisiones: Proporcionar al alumno elementos para que aprenda a darles solución a los problemas que se le presentan cotidiana y autónoma, a través de un proceso de razonamiento y reflexión.</p>	<p>-Pensar en muchas alternativas en torno a una situación. -Analizar cada alternativa en función a criterios establecidos. -Decidir por la mejor alternativa. -Fundamentar la decisión tomada.</p>	<p>•Pensamiento Crítico y Lógico: -Razonamiento Condicional -Definición de Términos -Proposiciones Clasificativas -Interpretación •Esquematisación: -Secuenciación. -Razonamiento Inductivo -Razonamiento Deductivo -Probabilidad</p>	

DR. J. S. RENZULLI	DR. C. TAYLOR	PROCEDIMIENTOS (Destrezas)	HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITIVOS
	<p>-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.</p>	<p>-Comunicar el proyecto -Enumerar materiales y equipo necesario para el proyecto. -Enlistar los pasos a seguir. -Identificar los posibles obstáculos.</p>	<p>• <u>Habilidades de escuela</u>, <u>Observar y percibir</u>: -Seguimiento de instrucciones. -Percepción de detalles específicos. -Comprensión de los puntos y secuencias principales. -Relación "Todo - Parte" -Formulación de preguntas apropiadas. -Derivación de inferencias. -Predicción de resultados.</p>
<p>-Predicción: (Pronóstico) Establecer la relación causa - efecto que rigen los acontecimientos.</p>	<p>-Suponer acontecimientos que podrían ocurrir en una situación determinada.</p>	<p>• <u>Creatividad</u>: -Imaginación -Elaboración -Asociación • <u>Pensamiento Crítico y Lógico</u>: -Razonamiento Inductivo -Razonamiento Deductivo -Probabilidad</p>	

DR. J. S. RENZULLI	DR. C. TAYLOR	PROCEDIMIENTOS (Destrezas)	HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITIVOS
<p>Objetivo Particular 2: 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.</p>		<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. -Escribe las anteriores de manera sencilla y organizada. -Esquemmatización: <ul style="list-style-type: none"> -Buscar una forma de expresar lo importante por medio de un cuadro de dibujo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cómo Aprender. • Toma de Notas: <ul style="list-style-type: none"> -Selección de términos, conceptos e ideas claves. -Registro de datos que ayudan a recordar. -Revisión de notas y subrayado -Organización de las notas de acuerdo a un orden. • Esquemmatización: <ul style="list-style-type: none"> -Habilidades de esquematización y síntesis para organizar la información. -Selección y utilización de sistemas de notación. -Como Investigar.

DR. J. S. RENZULLI	DR. C. TAYLOR	PROCEDIMIENTOS (Destrezas)	HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITIVOS
<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 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 permitirán encontrar la información adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Explotación y Entrevistas:</u> -Selección de los instrumentos y técnicas apropiadas para obtener información específica. -Localización de fuentes de información. -Diseño de instrumentos. -Evaluación.
		<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	<p>PROCEDIMIENTOS (Destrezas)</p>	<p>HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITIVOS</p>
		<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 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. -Retrolimentación y realización de correcciones. -Aplicaciones adecuadas. -Habilidades para utilizar la Biblioteca: -Comprensión y uso de los sistemas de organización de las diversas fuentes de información. -Recursos de la Comunidad: -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 integralmente 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 entienden de 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.



PROYECTO CAS

HOJA DE PLANEACION DE ACTIVIDADES

TIPO II

AREA: Español.

TEMA: Entrevistando a un es
critor de cuentos.

GRADOS: 3º y 4º.

TITULO DE LA ACTIVIDAD: ¿Cuál es la historia de los cuentos?

ELABORADO POR: María Silvia Jumilla Corral.

OBJETIVO 4 DE LA TAXONOMIA:

Desarrollar destrezas de comunicación escrita, oral y visual.

TALENTO: Comunicación y Planeación.

HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNITIVOS:

- * Comprensión de ideas y pensamientos de otras personas.
- * Planeación de documentos.

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD:

- * Explicar a los niños la existencia de personas dedicadas a la escritura de cuentos infantiles.
- * Platicar con los niños acerca de la vida de un escritor, para que puedan entender que son personas como ellos.
- * Comentarles que en su comunidad existe una persona que se dedica a escribir cuentos infantiles, (el Profr. David Monay Quirarte) para producir en ellos la inquietud por conocerla.
- * Solicitar a los niños que elaboren las preguntas que le harían en caso de poder entrevistarlo.
- * Analizar y ordenar las preguntas de acuerdo a su importancia.
- * Solicitar a los niños que seleccionen de entre todas las preguntas que escribieron, la que más les interesa conocer su respuesta.
- * Presentar al personaje para que los niños puedan entrevistarlo.

MATERIALES:

- * Rotafolio con la historia de los cuentos y algunos escritores famosos.
- * Hojas blancas.
- * Plumas y lápices.

BIBLIOGRAFIA:

- * Libro de cuentos: El tesoro de Churomo, del Profr. David Monay Quirarte.
- * Cuaderno de Trabajo del Maestro CAS.



D.G.E.E.

PROYECTO CAS

ESC: _____

ORGANIZACION Y SISTEMATIZACION DE
ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO

COORDINADOR: _____

PROFR. CAS: _____

T I P O III

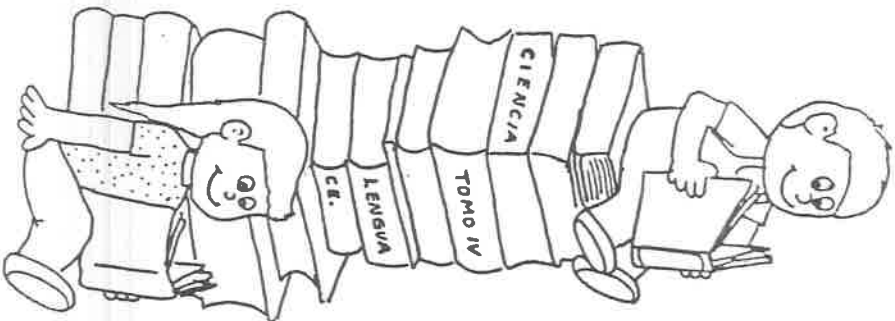
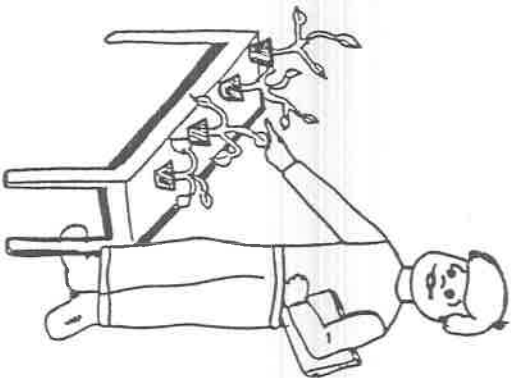
FECHA: _____

I.- DATOS GENERALES NOMBRE DEL ALUMNO: (S) EDAD(ES): GRADO ESCOLAR: NOMBRE DEL ASESOR: AREA(S) GENERAL(S) DE ESTUDIO: TEMA: FECHA DE INICIO: FECHA PROBABLE DE FINALIZACION:	II.- DESCRIPCION GENERAL DEL PROYECTO 1) DESCRIPCION GENERAL DEL PROBLEMA O TRABAJO CREATIVO PRODUCTIVO: 2) OBJETIVOS: 3) JUSTIFICACION: 4) RECURSOS METODOLOGICOS:
III.- PUBLICOS Y APLICACIONES	



EN B.C., LA ATENCION A NIÑOS POTENCIALMENTE SOBRESALIENTES SE INICIA A PARTIR DEL CICLO ESCOLAR 1991-1992. ESTE SERVICIO YA SE HA ESTADO OFRECIENDO EN OTROS ESTADOS DE LA REPUBLICA MEXICANA DESDE 1986.

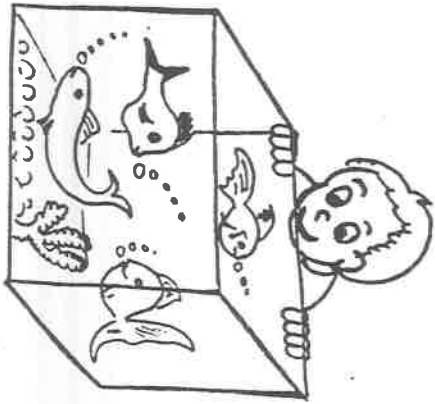
EL SERVICIO EDUCATIVO DE ATENCION A NIÑOS Y JOVENES CON CAPACIDADES Y APATITUDES SOBRESALIENTES ESTA CARGO DE UN EQUIPO TECNICO CON PERSONAL DOCTO UN COMPROMISO DE CAPACITACION CONTINUA CON EL FIN DE BRINDAR LA MEJOR ATENCION.



EL SERVICIO EDUCATIVO QUE BRINDARA EL PROYECTO "CAS" ESTARA DIRIGIDO A LA POBLACION ESCOLAR DE EDUCACION PRIMARIA.

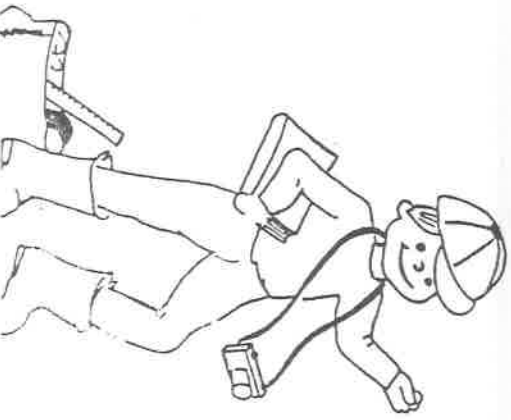
LOS NIÑOS Y JOVENES QUE SEAN IDENTIFICADOS COMO POTENCIALMENTE SOBRESALIENTES EN ATENCION EN LA EDUCACION PRIMARIA Y A LA QUE SE OFRECE

CONOCER ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE UNA PERSONA POTENCIALMENTE SOBRESALIENTE. SE DEBE CONSIDERAR QUE TAL PERSONA LO SEA. SE DEBEN HACER ESTUDIOS PREVIOS PARA EVITAR ERRORES EN CUANTO A LA ATENCIÓN Y NO DAÑAR SU PERSONALIDAD.



ALGUNAS CARACTERÍSTICAS QUE PRESENTAN LOS NIÑOS O JOVENES POTENCIALMENTE SOBRESALIENTES SON:

- a) Regularmente es muy observador y pregunta cosas tan a menudo.
- b) Frecuentemente quiere avanzar y saber más de lo que recibe en la escuela.
- c) Se aburre con facilidad cuando las actividades le resultan muy sencillas.
- d) Frecuentemente le dedica tiempo a sus actividades más de lo normal con el fin de perfeccionarlas.



EN CUALQUIER FAMILIA, PODRÍA HABER UN NIÑO O JOVENES SOBRESALIENTES CUYAS CAPACIDADES NO HAN SIDO

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

D.G.E.E. S.C.E.P.

D.E.E.

DEPTO. DE EDUCACION ESPECIAL

Mexicali, B.C.



PARA MAYOR INFORMACION, DIRIGIRSE A LAS OFICINAS DE LA COORDINACION DEL PROYECTO CAS.
 DIRECCION: SALONES ANEXOS A LA ESCUELA PRIM. "PRESIDENTE ALERMAN", AVE. PAVANA 199 COL. CUARTELES MEX