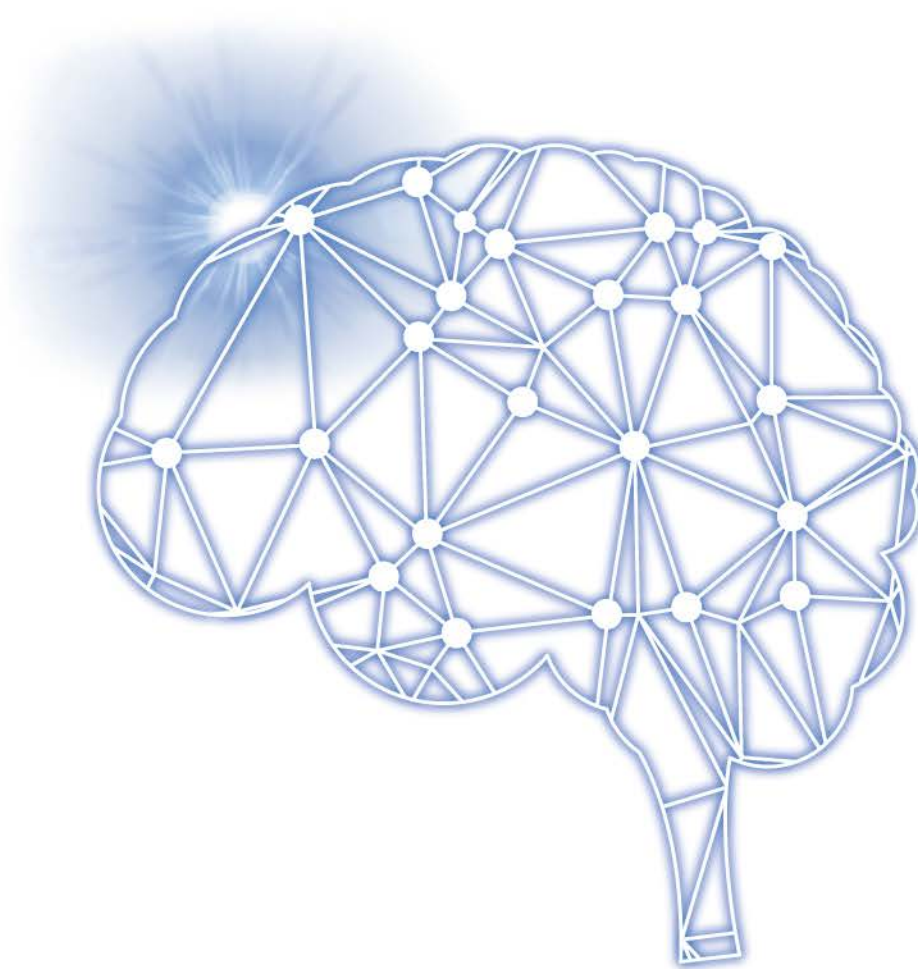


---

# Talincrea

---

Año 5, No. 10 / Abril 2019



---

Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario de Ciencias de la Salud



**Universidad de Guadalajara**

Dr. Ricardo Villanueva Lomeli  
*Rector General*

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea  
*Vicerrector Ejecutivo*

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata  
*Secretario General*

**Centro Universitario de Ciencias de la Salud**

Dr. José Francisco Muñoz Valle  
*Rector*

Mtro. Rubén Alberto Bayardo González  
*Secretario Académico*

Mtra. Saralyn López y Taylor  
*Secretaria Administrativa*

**Equipo Directivo**

*Dirección:* África Borges (España)  
*Directores adjuntos:* Dolores Valadez, Rogelio Zambrano (México)  
Eduardo García (España)  
*Administración:* Manuela Rodríguez

**Consejo Científico Editorial****Brasil**

*Universidad de Brasilia*  
Denise De Souza Fleith  
Eunice Alencar  
Zenita C. Guenther - CEDET

**Chile**

*Pontificia Universidad de Santiago de Chile*  
Violeta Arencibia

**Colombia**

*Pontificia Universidad Javeriana*  
Caridad García

**España***UNED*

Andrés López de la Llave  
Concepción San Luis Costas  
M<sup>a</sup> Carmen Pérez  
*Universidad Europea*  
Elena Rodríguez Naveiras

*Universidad de La Laguna*

Emilio Verche Borges  
Gustavo Ramírez Santana  
Pedro Prieto Marañón  
Sergio Hernández Expósito

*Universidad de Murcia*

Fulgencio Marín  
Julio Sánchez Meca

*Universidad de Granada*

Inmaculada de la Fuente  
Luis Manuel Lozano Fernández

*Universidad Internacional de la Rioja*

Javier Tourón Figueroa

*Universidad de Valladolid*

Marcela Palazuelo

*Universidad de la Laguna*

Matilde Díaz Hernández

*Universidad de Málaga*

Milagros Fernández Molina

*Universidad de Valencia*

Rosa María Trenado Santarén

**Holanda**

*Radboud University Nijmegen*  
Lianne Hoogeveen

**México**

*Instituto Tecnológico de Sonora*  
Angel Valdés Cuervo

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

Doris Castellano  
Gabriela López Aymes

*Universidad de Guadalajara*

Fabiola de Santos Avila  
Julián Betancourt  
Norma Ruvalcaba  
Rogelio Zambrano  
Rubén Soltero

*Universidad de San Luis, Potosí*

Santiago Roger Acuña

## **Portugal**

*Universidade do Minho*

Alberto Rocha  
Direção Nacional da ANEIS  
Helena Fonseca

*Universidade da Madeira*

Ana Antunes

*ANEIS-Portugal & Universidade do Minho*

Ana Sofia Melo  
*ANEIS-Portugal*  
Cristina Palhares

*ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em  
Educação - FNE.*

Lucia Miranda

## **USA**

*Texas A&M University*

Jorge E. González  
*University of Massachusetts Amherst*  
Stephen G. Sireci

## **Diseño**

Iván Flores Bravo

TALINCREA, año 5, No. 10, abril-septiembre 2019, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, 10585200, ext. 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, [rogelio@cucs.udg.mx](mailto:rogelio@cucs.udg.mx), editor responsable: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Sierra Mojada 950, Col. Independencia, Guadalajara, Jal. Unidad técnica responsable del levantamiento electrónico: Mtro. Benigno Barragán Sánchez. Fecha de la última modificación 30 abril 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

## Presentación

La Revista TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad es una publicación periódica y editada por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Nace en octubre de 2014 con el desafío de convertirse en una publicación especializada. Investigadores de la Universidad Guadalajara, así como de dos universidades de España (Oviedo y La Laguna) especialistas en psicología y educación, han conjugado esfuerzos para crear un espacio donde confluyen tres temáticas pertinentes para el desarrollo del potencial humano y que dan nombre a dicha revista: talento, inteligencia y creatividad. Se crea para ser abierta, plural, internacional y con una clara apuesta para situarse entre las revistas de calidad.

Talincrea nace con sus páginas abiertas y a disposición de todos los interesados en dar a conocer a los lectores sus trabajos en las áreas del talento, la inteligencia y la creatividad. En sus páginas tiene cabida todos los trabajos de investigación de carácter teórico, experimental o de intervención referidos a la temática abordada y que contribuyan al avance de la misma, siempre y cuando guarden el rigor científico, la originalidad y calidad requeridos.

La revista publica trabajos en tres idiomas: español, inglés y portugués. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de revisión por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a una revisión ciega por dos evaluadores.

Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente.

Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo inadecuado de información por parte de sus autores.

Editorial	2
<i>Artículos originales:</i>	
<b>Alta Capacidad Intelectual, Planeación y Toma de Decisión.</b> <i>[High intellectual Capacity, Planning and Decision Making]</i> Celia Josefina Rodríguez Cervantes, María de los Dolores Valadez Sierra, Emilio Verché, Rubén Soltero Avelar, Fabiola González Betanzos.	3
<b>Papel de la creatividad en estudiantes de primaria de la zona maya de Yucatán.</b> <i>[The role of Creativity in Mayan primary school children in the Yucatan]</i> Carolina Baeza Lizama y Pedro Sánchez Escobedo.	15
<b>Expectativas de un programa extraescolar de tipo socioafectivo para niños con altas capacidades</b> <i>[Expectations of a socio-affective after-school program for children with high abilities]</i> Grecia Emilia Ortiz Coronel, Graciela Martínez Padilla, Yeimmi Rodríguez Ortiz.	27
<b>Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo.</b> Dolores Valadez, Rogelio Zambrano y África Borges.	36

---

## EDITORIAL

TALINCREA ha conseguido recientemente estar indexada a *Latindex*, lo que supone el primer paso para avanzar en el camino dirigido a alcanzar el objetivo propuesto en el comienzo de la misma, tanto desde el Equipo Directivo como desde el Comité Editorial, en cuanto a calidad y pluralidad científica.

Siguiendo en este camino, nos satisface poner a su disposición el nuevo número de la revista (año 5, número 10, abril 2019). En él se presentan cuatro trabajos que abordan diferentes aspectos de actualidad referidos al ámbito de las Altas Capacidades Intelectuales. A continuación, pasamos a hacerles un breve esbozo de cada uno de ellos, aprovechando para invitarles a su lectura.

El primer trabajo supone un estudio de la relación entre capacidad intelectual, planeación y toma de decisión en niños/as con alta capacidad intelectual. Para ello se evaluaron a niños/as pertenecientes al *Centro Educativo para Alta Capacidad CEPAC*, por medio de la *Escala de Inteligencia Wechsler para niños/as WISC-IV* y la *Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos frontales BANFE-2*. Los datos ponen de manifiesto que la efectividad de toma de decisión no depende del nivel de inteligencia, confirmando solo la relación entre ésta última y planeación.

El segundo trabajo presenta los resultados de un taller de artes gráficas impartido a un grupo de estudiantes de diferentes niveles educativos en un albergue de la zona Maya de Yucatán. Se evaluaron los productos y procesos, y se recabaron los comentarios de expertos y de los participantes. Los resultados muestran poco impacto del taller en el potencial creativo.

El tercer trabajo analiza las expectativas de niños/as participantes en el *Programa Integral para las Altas Capacidades (PIPAC)*, encontrando que éstas son: 1) aprender cosas diferentes, 2) pensar sobre cómo son y cómo se llevan con los demás y 3) hablar sobre cosas que les interesan. Esto pone de manifiesto la importancia de desarrollar programas socioafectivos dirigidos a este colectivo.

El cuarto trabajo pone el foco de atención en estudiar el conocimiento, que tanto profesorado de aula como de apoyo, tienen de la *Propuesta de Intervención Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* que se lleva a cabo en diferentes

estados de México desde 2006. Esto se realiza mediante el método de análisis del discurso que identifica los significados del lenguaje con ALCESTE. Los resultados muestran un conocimiento escaso de la Propuesta por parte del profesorado de aula, siendo mejor en el caso del profesorado de apoyo, lo cual pone de manifiesto la necesidad de formación dirigida al profesorado para que puedan aplicar adecuadamente las medidas educativas diseñadas a nivel estatal.

## **Alta Capacidad Intelectual, Planeación y Toma de Decisión**

### **Alta Capacidade Intelectual, Planejamento e Tomada de Decisão**

#### **High intellectual Capacity, Planning and Decision Making**

Celia Josefina Rodríguez Cervantes\*, María de los Dolores Valadez Sierra\*\*, Emilio Verche\*\*\*, Rubén Soltero Avelar\*\*\*\*, Fabiola González Betanzos\*\*\*\*\*

\*Doctorado Interinstitucional en Psicología, Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Email: celiajo\_1@hotmail.com

\*\*Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Email: doloresvaladez@yahoo.com.mx

\*\*\*Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Biomédicas y de la Salud, Universidad Europea de Madrid. Email: emilio.verche@universidadeuropea.es

\*\*\*\* Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Email: rubensoltero@gmail.com

\*\*\*\*\* Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. Email: fabiolagonzalezbetanzos@gmail.com

## **Alta Capacidad Intelectual, Planeación y Toma de Decisión**

**INTRODUCCIÓN:** Se tiene la idea preconcebida de que los niños con alta capacidad intelectual ante situaciones adversas deben reaccionar de manera eficiente, esperando elaboración de planes de resolución correctos y toma de decisiones adecuada; esto implica problemas en la aceptación de las características de los niños con alta capacidad intelectual, reflejados en los entornos familiar, escolar y social (Manaser & Powell, 1983).

**OBJETIVO:** Analizar la relación entre capacidad intelectual, planeación y toma de decisión en niños con alta capacidad intelectual.

**METODOLOGÍA:** Estudio cuantitativo transversal correlacional.

**PROCEDIMIENTO:** Se evaluaron 36 niños de 7-10 años de edad, pertenecientes al Centro Educativo para Alta Capacidad CEPAC, mediante la aplicación de la Escala de Inteligencia Wechsler para niños WISC-IV y la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos frontales BANFE-2.

**RESULTADOS:** Los datos se analizaron con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y confirman solo la relación entre inteligencia y planeación.

**CONCLUSIONES:** La efectividad de toma de decisión no depende del nivel de inteligencia, el estigma preconcebido en los niños con alta capacidad intelectual respecto a reacciones ante situaciones adversas debe modificarse. Estos hallazgos muestran la necesidad de investigar la toma de decisión de manera independiente de la inteligencia, con otros ámbitos.



**PALABRAS CLAVE:** *Alta capacidad intelectual, planeación, toma de decisión, funciones ejecutivas.*

### **Alta Capacidad e Intelectual, Planejamento e Tomada de Decisão**

**INTRODUÇÃO:** Tem o preconceito social, sobre as crianças com alta capacidade intelectual para situações adversas deve reagir de forma eficiente, esperando elaboração de planos de resolução correta, rapidamente e tomar decisões apropriadas para a situação problemática; Essa ideia traz problemas em aceitar as características específicas de crianças com alta capacidade intelectual, refletida na família, escola e ambientes sociais (Manaser & Powell, 1983) **OBJETIVO:** Analisar a relação entre capacidade intelectual, planejamento e tomada de decisão em crianças com alta capacidade intelectual. **METODOLOGIA:** Estudo quantitativo descritivo transversal de correlação **MÉTODO:** 36 crianças de 7, foram avaliados 10 anos de idade, pertencente ao Centro de Educação para a capacidade de alta CEPAC, através da aplicação da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças WISC-IV e bateria neuropsicológica das funções executivas e lobos frontais BANFE-2 **RESULTADOS:** Os resultados de correlação analisados com o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), confirmando a relação entre inteligência e programa de planejamento são exibidos. **CONCLUSÕES:** O presente estudo mostra que a eficácia da tomada de decisão não depende do nível de inteligência; portanto, o estigma preconcebida em crianças com alta capacidade intelectual sobre reações a situações adversas deve ser modificado. Esses achados mostram a necessidade de investigar a tomada de decisão independentemente da inteligência, com outras áreas de exploração.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Alta capacidade intelectual, planejamento, tomada de decisão, funções executivas*

### **High intellectual Capacity, Planning and Decision Making**

**INTRODUCTION:** There is a socially preconceived notion that children with high intellectual capacity in adverse situations must react efficiently, expecting the development of correct resolution plans, quickly and taking appropriate decisions for the problematic situation; this idea brings with it problems in the acceptance of the specific characteristics of children with high intellectual capacity, reflected in the family, school and social environments (Manaser & Powell, 1983)

**OBJECTIVE:** To analyze the relationship between intellectual capacity, planning and decision making in children with high intellectual capacity.

**METHODOLOGY:** Correlative cross sectional descriptive quantitative study **PROCEDURE:** 36 children from 7 to 10 years of age, belonging to CEPAC, a High Capacity Educational Center, were evaluated by applying the Wechsler Intelligence Scale for children WISC-IV

and the Neuropsychological Battery of Executive Functions and Frontal Lobes BANFE-2.

**RESULTS:** The correlation results analyzed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program are shown, which confirm the relationship between intelligence and planning.

**CONCLUSIONS:** The present study shows that the effectiveness of decision making does not depend on the level of intelligence; therefore, the preconceived stigma in children with high intellectual capacity regarding reactions to adverse situations should be modified. These findings show the need to investigate decision making independently of intelligence, with other areas of exploration.

**KEY WORDS:** *Giftedness, planning, decision making, executive functions.*

### **Introducción.**

Existe la idea preconcebida socialmente, acerca de que los niños con alta capacidad intelectual ante situaciones adversas deben reaccionar de manera eficiente, esperando la elaboración de planes de resolución correctos, de manera rápida y la toma de decisiones adecuada para la situación problemática; esta idea trae consigo problemas en la aceptación de las características específicas de cada niño con alta capacidad intelectual, reflejados en los entornos familiar, escolar y social (Manaster y Powell, 1983)

Almeida, Oliveira, y Melo (2000), Rodríguez (2001) y Vergara (2004) refieren la creencia de la manifestación de características de alta competencia en todas las dimensiones como un mito establecido a nivel mundial y sugieren establecer perfiles de competencia para el alumnado con alta capacidad intelectual; también comentan, como otra falsa creencia, la afirmación de la gran posibilidad de socialización en todos los niños con alta capacidad intelectual, por el contrario, defienden la postura de variabilidad de perfiles de ajuste o adaptación social

en los niños con alta capacidad intelectual y recomiendan el análisis específico y acompañamiento para la autoconciencia y auto-aceptación de las diferencias en los ámbitos social, familiar y escolar, con el fin de colaborar y mejorar el ajuste emocional y adaptación o relación social del alumno.

Es una realidad la necesidad de acompañar emocionalmente a algunos niños con alta capacidad intelectual y sus familiares, con el fin de favorecer su desarrollo social, dada la manifestación de conductas que pueden tomarse como disruptivas, cuando lejos de considerar el origen y el contexto se emite un juicio a partir de la conducta explícita. Benito (2000) menciona algunas características comportamentales similares entre los niños con alta capacidad intelectual en una situación de aburrimiento y los niños con déficit de atención e hiperactividad: pobre atención, poca persistencia en tareas que consideran irrelevantes, dejar sin terminar los proyectos que comienzan, capacidad de juicio social a la par de su edad cronológica, independiente de la capacidad intelectual, conflictos con autoridades, nivel de actividad alto, interrupciones, cuestionamiento de normas, costumbres y tradiciones,

desorganización en trabajos, descuido personal y un sentido de crítica alto. Estas características contrastan exponencialmente con la idea de la alta capacidad intelectual asociada a un buen comportamiento y a un nivel alto de aprovechamiento escolar.

Si bien la descripción conductual se ha documentado, la interrogante sobre las características cognitivas relacionadas con la toma de decisión representan un tema de exploración; ¿cómo es que los alumnos con alta capacidad presentan características de comportamiento disruptivo? Se pensaría que obedece a una ‘decisión’, cuya conveniencia depende de la posición de argumentación del alumno, ¿qué papel juega la inteligencia en la toma de decisión?; ¿depende de la previsión de las consecuencias y la toma de su responsabilidad? ¿la capacidad de planeación está relacionada con la inteligencia? ¿La toma de decisión se relaciona con la planeación?.

Algunos estudios se han centrado en la investigación de la toma de decisión en situaciones de riesgo, en los que la emoción juega un papel fundamental, como explicación de la conducta en casos de trastornos alimenticios, adicciones y juego patológico (Alvarez-Moya, et.al., 2011; Barez y Fernández, 2007; Salvador, 2010; Verdejo, Aguilar y Pérez-García, 2004).

La toma de decisión es la capacidad de elegir entre alternativas de respuestas, aquella que debe ser la mas efectiva para el problema o la situación en cuestión, considerando un conocimiento a-priori, o las experiencias pasadas de situaciones o contextos similares (Broche-Pérez, Y., Herrera, L. y Omar-Martínez, L., 2016)

Algunas estructuras participan en la toma de decisiones: la corteza cingulada anterior se activa ante la toma de decisión basada en la recompensa (López, Rodillo y Kleinstuber 2008); la corteza prefrontal

ventro-medial en la toma de decisión guiada por la emoción (Martínez-Selva, Sánchez-Navarro, Bechara, y Román, 2006) y sus dificultades se manifiestan en alteraciones del ánimo, disminución de la competencia social y deterioro de la conducta sexual (Contreras, Cándido, Perales y Maldonado, 2008).

La toma de decisión en la exposición a situaciones de riesgo-beneficio, es decir, a tareas cuyo resultado de decisión se refleja inmediatamente como recompensa o castigo, depende de factores como la identificación y aprendizaje de la asociación entre los estímulos y sus reforzadores (positivos o negativos), la capacidad para atender, registrar y recuperar información de la memoria tanto de reforzamiento como de resolución de conflictos (Contreras, Cándido, Perales y Maldonado, 2008).

La toma de decisión tiene relación con la memoria, a largo, mediano y corto plazo, de contenido declarativo y también emocional. Damasio (1994) hace mención de la influencia emocional en la toma de decisiones, a través del marcador somático, que permite identificar las sensaciones similares a contextos previos y funciona como una ‘alerta’ previa a la decisión de ejecución o inhibición de plan de acción determinado, para cambiarlo por otro alternativo; este marcador se relaciona de manera bidireccional con las funciones ejecutivas, al iniciar, supervisar y evaluar la ejecución de la conducta y facilitar la formación de la representación mental sobre escenarios futuros, rescatados en la memoria de trabajo (Martínez-Selva, Sánchez-Navarro, Bechara, y Román, 2006; Salvador, et. al, 2010; y Tirapu-Ustarroz, García, Luna, Verdejo, y Ríos, 2012)

La planeación es la capacidad de desplegar una serie de pasos de manera ordenada para alcanzar un objetivo

determinado con una visión a futuro de las consecuencias de la ejecución de la conducta y se relaciona con la memoria prospectiva y la metamemoria (Martínez-Selva, Sánchez-Navarro, Bechara, y Román, 2006; Tirapú-Ustarroz, García, Luna, Verdejo, y Ríos, 2012)

La planeación es una función que participa en el control cognitivo del resto de las funciones a través de las conexiones entre las áreas de asociación multimodal retrorrolándicas, el sistema límbico y el cerebro anterior; depende de la activación de zonas ventro-mediales prefrontales en la visualización de las consecuencias a largo plazo y de zonas dorsolaterales prefrontales en el contenido preferiblemente de tipo cognitivo (Martínez-Selva, Sánchez-Navarro, Bechara, y Román, 2006; Tirapú-Ustarroz, García, Luna, Verdejo, y Ríos, 2012; Tirapú-Ustarroz, Muñoz-Céspedes, Pelegrín y Albéniz, 2005).

Las aproximaciones al estudio de los mecanismos cerebrales en las funciones referidas (planeación y toma de decisión) afirman la disociación entre inteligencia y toma de decisión, a partir de los resultados de 'normalidad' en pruebas de inteligencia tradicionales, en pacientes lesionados en la corteza ventro-medial, (Martínez-Selva, Sánchez-Navarro, Bechara y Román, 2006; Contreras, Catena, Cándido, Perales y Maldonado, 2008) no así en la capacidad de planeación, como resultado del análisis de información de tipo cognitivo Tirapú-Ustarroz, Muñoz-Céspedes, Pelegrín, y Albéniz, 2005)

Con estos antecedentes, se hace necesario el estudio en alta capacidad intelectual de las funciones de planeación y toma de decisión; por lo tanto, el presente tiene como objetivo, analizar la relación

entre la capacidad intelectual, la planeación y toma de decisión en niños con alta capacidad intelectual.

## **Método:**

### **Muestra:**

La muestra está conformada por 36 niños con alta capacidad intelectual de 7 a 10 años de edad, elegidos mediante un muestreo de conveniencia, intencional, no probabilístico. Todos los niños son alumnos de educación básica (primaria), en el Centro Educativo para Alta Capacidad CEPAC.

El Centro Educativo para Alta Capacidad Intelectual CEPAC es una escuela pública de especialidad e innovación educativa del nivel básico que ofrece atención a alumnos identificados con alta capacidad intelectual en el estado de Jalisco, México. Pertenece a la Secretaría de Educación Pública, y cuenta con un total de 105 niños de 6 a 12 años de edad, en educación primaria, distribuidos por grado escolar de 1º a 6º.

### **Consideraciones éticas:**

Se obtuvo consentimiento informado por parte de los padres de los niños en el período de ingreso al Centro Educativo para Alta Capacidad CEPAC.

El proyecto atendió lo conducente a la normativa del Estado Mexicano a través de la Norma Oficial Mexicana NOM 168-SSA 1-1998 y el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, artículos 13, 14, 15, 16 y 17, en el entendido que no se trata de trabajo de investigación invasivo, de expedimentación o intervención médica y no implica riesgos para los participantes.

**Instrumentos:**

Para constatar la característica de alta capacidad intelectual, se aplicó la Escala de Inteligencia Wechsler para niños, WISC IV (Wechsler, 2014). Este instrumento evalúa la inteligencia de niños y adolescentes de entre 6 años, 0 meses y 16 años, 11 meses, con una confiabilidad para las escalas compuestas y general de .88 a .97 y en el test-retest un cociente de estabilidad de .90. Consta de 15 subpruebas, de las cuales 5 son opcionales. Proporciona índices compuestos de comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento; y un compuesto de inteligencia general; todos con una media de 100 para cada cociente. Se consideraron los índices compuestos: comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento; y el cociente de inteligencia general.

Para la valoración de las funciones planeación y toma de decisión, se aplicó la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales, BANFE-2 (Flores, Ostrosky y Lozano, 2014). Esta prueba consta de 15 pruebas con validez convergente y clínica, con una confiabilidad de .80 y alta validez de constructo; proporciona un índice general de desempeño, de tres áreas prefrontales: orbitomedial, dorsolateral y prefrontal anterior y funciones específicas, a partir de puntuaciones normalizadas de las pruebas (1 a 10).

Se tomaron los resultados de las subpruebas de laberintos y torre de Hanoi con 3 y 4 fichas, ambas con el tiempo de ejecución y el cociente de funciones ejecutivas y lóbulos frontales, categorizándolas de acuerdo a las funciones de la siguiente manera (Tabla2):

**Tabla 2:** *Funciones de las subpruebas de BANFE-2*

<b>Subprueba</b>	<b>Puntuación normalizada</b>	<b>Función</b>	<b>Abreviación</b>
Juego de cartas	Porcentaje riesgo	Toma de decisión riesgo	TD-R
	Puntuación total	Toma de decisión puntuación	TD-P
Laberintos	Puntuación total	Planeación visoespacial	PV
	Tiempo de ejecución	Planeación visoespacial tiempo	PV-T
Torre de Hanoi 3 fichas	Puntuación total	Planeación secuencial	PS3
	Tiempo de ejecución	Planeación secuencial tiempo	PS3-T
Torre de Hanoi 4 fichas	Puntuación total	Planeación secuencial total	PS4
	Tiempo de ejecución	Planeación secuencial tiempo	PS4-T
BANFE	Puntuación total	BANFE	BANFE

**Procedimiento:**

Las aplicaciones se realizaron de forma individual en un aula, sin distractores, previo consentimiento informado firmado por los padres, en dos etapas, la primera al ingreso al ciclo escolar 2017-2018 para la aplicación de WISC-IV y la segunda durante el ciclo escolar para la aplicación de BANFE-2. Las sesiones de aplicación de WISC-IV tuvieron una duración máxima de 50 minutos y de BANFE-2 de 90 minutos, con alrededor de 5 minutos de descanso entre la prueba, de acuerdo a las condiciones del niño.

**Análisis de datos:**

Los datos fueron analizados con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.24.

Se describieron las variables de inteligencia general (comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento) y funciones ejecutivas (planeación y toma de decisión) utilizando medidas de tendencia central. Se utilizó como prueba de comprobación de hipótesis el análisis de correlación.

**Resultados:**

Se realizó el análisis de valores descriptivos, encontrando para los índices de inteligencia, cocientes desde 97 hasta 153, los cuales se muestran en la Tabla 2.

En los índices de inteligencia, se observa mayor promedio para comprensión verbal (CI 132) y razonamiento perceptual (CI 132); y menor promedio para velocidad de procesamiento (CI 116).

En las funciones ejecutivas evaluadas, el resultado de toma de decisión es **normal** (10 puntos normalizados), con una velocidad de ejecución **normal** (12 puntos). En las modalidades visoespacial y secuencial de la capacidad planeación, el resultado se ubica en un nivel **normal** (11 puntos normalizados). La velocidad de ejecución en las dos modalidades de la capacidad de planeación se ubican en un resultado **normal** (10-11 puntos normalizados).

El resultado general de la evaluación de las funciones ejecutivas y lóbulos frontales BANFE-2 corresponde a un nivel **normal** (108).

**Tabla 2:** Estadísticos Descriptivos de Inteligencia y Funciones Ejecutivas

<i>Indices de Inteligencia</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
<i>Inteligencia General</i>	136.61	6.630
Comprensión Verbal	132.44	10.625
Razonamiento Perceptual	132.83	9.542
Memoria de Trabajo	118.42	8.771
Velocidad de Procesamiento	116.36	13.128
<i>Funciones Ejecutivas</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Toma de decisión Riesgo	10.67	3.033
Toma de decisión Puntuación	12.67	3.649
Planeación Visoespacial	11.03	3.699
Planeación Visoespacial Tiempo	10.64	4.428
Planeación Secuencial 3	11.08	4.365
Planeación Secuencial Tiempo	11.97	4.693
Planeación Secuencial 4	12.2222	5.68261
<i>BANFE</i>	108.47	12.725

Como resultado del análisis de correlación de Pearson, se encontró correlación positiva moderada y significativa entre la capacidad de **Planeación secuencial** (3 y 4 fichas) y **el índice de comprensión verbal** ( $r=0.465$ ;  $p \leq .01$ ); correlación positiva, moderada y significativa entre la capacidad de **planeación secuencial** (3 y 4 fichas) y **el tiempo de ejecución en tarea de planeación** ( $r=0.439$ ;  $p \leq .01$ ); correlación positiva, moderada ( $r=0.409$ ;  $p \leq .05$ ) para la relación entre **planeación secuencial** (3 y 4 fichas) y **el cociente de inteligencia general** (Tabla 3).

**Tabl 3: Inteligencia y Planeación.**

	ICV	IRP	IMT	IVP	PVEp	PVE-Tpo	PS3p	PS3-Tpo	PS4p	BANFE
ICG	<b>.630**</b> <b>0.000</b>	<b>.628**</b> <b>0.000</b>	0.27 0.11	-0.01 0.96	-0.1 0.56	0.05 0.774	<b>.409*</b> <b>0.013</b>	0.091 0.596	<b>.397*</b> <b>0.017</b>	0.212 0.215
ICV		-0.1 0.579	0.11 0.52	-0.29 0.09	-0.17 0.33	0.109 0.526	<b>.465**</b> <b>0.004</b>	0.078 0.65	<b>.467**</b> <b>0.004</b>	-0.174 0.311
IRP			0.07 0.68	0.11 0.53	0.02 0.92	-0.047 0.783	0.05 0.76	0.042 0.808	0.053 0.757	<b>.381*</b> <b>0.022</b>
IMT				0.02 0.93	0.18 0.31	0.12 0.485	-0.01 0.96	-0.172 0.316	-0.12 0.473	0.261 0.125
IVP					0.17 0.34	-0.096 0.578	0.05 0.76	0.08 0.641	-0.03 0.844	0.09 0.6
PVE p						0.018 0.917	-0.19 0.26	-0.235 0.167	-0.07 0.687	0.238 0.162
PVE-Tpo							0.15 0.37	0.043 0.801	0.313 0.063	<b>.331*</b> <b>0.048</b>
PS3 p								<b>.706**</b> <b>0.000</b>	<b>.806**</b> <b>0.000</b>	0.128 0.455
PS-Tpo									<b>.439**</b> <b>0.007</b>	0.129 0.452
PS4p										0.194 0.257

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**Nota:** Las abreviaciones corresponden a los siguientes conceptos: ICG=Índice de inteligencia general, ICV=Índice de comprensión verbal, IRP= Índice de razonamiento perceptual, IMT=Índice de memoria de trabajo, IVP=Índice de velocidad de procesamiento, PVEp=Planeación visoespacial (puntuación), PVE-Tpo=Tiempo de ejecución en Planeación visoespacial, PS3p=Planeación secuencial 3 fichas (puntuación), PS3-Tpo=Tiempo de ejecución en Planeación secuencial 3 fichas, PS4= Planeación secuencial 4 fichas (puntuación), BANFE=Total Funciones Ejecutivas y de Lóbulos Frontales

Por el contrario, no se encontraron correlaciones entre capacidad intelectual y toma de decisión y/o entre toma de decisión y planeación (ambas modalidades) (Tabla 4).

Entre el resultado general de BANFE-2 y el índice de razonamiento perceptual se

obtuvo correlación positiva baja ( $r=.381$ ;  $p \leq .01$ ); entre la puntuación general de BANFE-2 y el tiempo de ejecución en planeación visoespacial la correlación fue positiva y baja ( $r=.331$ ;  $p \leq .01$ ) (Tabla 3).

Figura 4: Inteligencia y Toma de decisión.

	ICV	IRP	IMT	IVP	TD%	TDp	BANFE
ICG	<b>.630**</b> 0.000	<b>.628**</b> 0.000	0.268 0.114	-0.01 0.955	0.233 0.171	0.157 0.359	0.212 0.215
ICV		-0.096 0.579	0.11 0.521	-0.287 0.089	0.249 0.144	0.032 0.853	-0.174 0.311
IRP			0.07 0.683	0.11 0.525	0.178 0.3	0.313 0.063	<b>.381*</b> <b>0.022</b>
IMT				0.016 0.928	0.038 0.828	-0.239 0.16	0.261 0.125
IVP					-0.214 0.211	0.051 0.766	0.09 0.6
TD%						0.287 0.09	0.085 0.623
TDp							0.201 0.24

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**Nota:** Las abreviaciones corresponden a los siguientes conceptos: ICG=Índice de inteligencia general, ICV=Índice de comprensión verbal, IRP= Índice de razonamiento perceptual, IMT=Índice de memoria de trabajo, IVP=Índice de velocidad de procesamiento, TD%=Toma de Decisión (porcentaje de riesgo), TDp=Toma de decisión (puntuación), BANFE= Total Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales.

### Discusión

En este trabajo se ha estudiado la relación entre inteligencia y la capacidad de planeación y toma de decisión de un grupo de 36 niños con alta capacidad intelectual.

La correlación entre el índice de comprensión verbal y la capacidad de planeación encontrada en este grupo de alumnos con alta capacidad intelectual se

contrapone con los hallazgos presentados por Montoya-Arenas, Trujillo-Orrego y Pineda Salazar (2010), lo cual pudiera obedecer a dos factores, el primero consistente en la construcción del grupo de evaluación, que en Montoya-Arenas, et.al. (2010) consideraron a niños con inteligencia promedio y niños con alta capacidad intelectual; y el segundo factor, por la versión de la escala de Inteligencia WISC-III, con una construcción



diferente al actual WISC-IV aplicado en este estudio.

A favor de la correlación entre el índice de comprensión verbal y la capacidad de planeación, se deben enfatizar las habilidades de formación de conceptos, razonamiento verbal y conocimientos que subyacen al índice de comprensión verbal de la escala de Inteligencia Wechsler WISC IV, procesos que representan la organización, de contenidos cognitivos, ordenados categóricamente, lo cual en sí, representa jerarquía y secuencialidad; en este sentido, el lenguaje cumple su función de mediación en la organización de información y en el establecimiento de planes de acuerdo a objetivos determinados (Stuss y Knight, 2002).

Con respecto a la planeación secuencial y el tiempo de ejecución, la correlación expresada es indicador de un dominio sobre la función, es decir, de la velocidad de transmisión neuronal en áreas prefrontales dorsolaterales, como proponen Flores-Lázaro y Ostrosky-Solis (2012).

La función de planeación secuencial en el estudio realizado por Arán-Filippetti, Krumm y Raimondi (2015) expresó una correlación baja entre las funciones ejecutivas, incluyendo la planeación, y la inteligencia (cristalizada y fluida), en adolescentes, a diferencia con la etapa infantil, siendo el resultado de las etapas de maduración cerebral. En este sentido, la correlación encontrada en este estudio apunta a los cambios morfológicos durante el desarrollo y a los hallazgos de actividad electroencefalográfica referidos por Alexander, O'Boyle y Benbow (1996) con una similitud de actividad entre los adolescentes con alta capacidad intelectual y los adultos de edad universitaria con inteligencia promedio. Si bien este estudio no es concluyente, se

afirma la asociación entre la planeación y el cociente de inteligencia general y representa un campo de oportunidad para estudiar de manera más exhaustiva.

Por último, estos hallazgos muestran la necesidad de investigar la toma de decisión de manera independiente de la inteligencia, con otros ámbitos de exploración y la incorporación de grupos control. Entre las limitaciones de este estudio, se encuentra la evaluación a un grupo con alta capacidad intelectual; sería por tanto benéfico abrir la exploración a grupo con nivel de inteligencia promedio y sobresaliente. Otro estudio podría encaminarse a observar las diferencias de desarrollo para las funciones planeación y toma de decisión incorporando grupos por edad, con un periodo más amplio.

## Referencias

- Alexander, J., O'Boyle, M., Benbow, C. (1996). Developmentally advanced EEG alpha power in gifted male and female adolescents. *International Journal of Psychophysiology*, 23(1), 25-31
- Almeida, L.; Oliveira, E. y Melo, A. (2000). *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*, Braga: ANEIS
- Álvarez-Moya, E., Ochoa, C., Jiménez-Murcia, S., Neus, M., Gómez-Peña, M., Fernández-Aranda, F., Santamaría, J., Moragas, L., Bove, F. y Menchón, J. (2011). Effect of executive functioning, decision-making and self-reported impulsivity on the treatment outcome of pathologic gambling. *Journal of Psychiatry Neuroscience*, 36(3), 165-75. DOI: 10.1503/jpn.090095
- Arán-Filippetti, V., Krumm, G. Raimondi, W. (2015). Funciones ejecutivas y sus

- correlatos con inteligencia cristalizada y fluida. Un estudio en niños y adolescentes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7 (2), 24-33
- Báñez, N. y Fernández, S. (2007). Repercusiones forenses del daño en el cortex prefrontal ventromedial: relevancia de la toma de decisiones. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 7, 127-145
- Benito, Y. (2001). *Alumnos Superdotados con Trastornos Asociados*, Barcelona: Praxis.
- Broche-Pérez, Y., Herrera, L. y Omar-Martínez, E. (2016). Bases Neurales de la toma de decisiones. *Neurología*, 31(5), 319-325. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213485315000523>
- Contreras, D., Catena, A., Cándido, A., Perales, J. y Maldonado, A. (2008). Funciones de la corteza prefrontal ventromedial en la toma de decisiones emocionales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 285-313
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*, Chile: Andrés Bello.
- Flores-Lázaro, J. y Ostrosky-Solis, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*, CDMX:Manual Moderno
- Flores-Lázaro, J., Ostrosky-Solis, F. y Lozano, A. (2014). *Batería de funciones frontales y ejecutivas. BANFE-2*, México: Manual Moderno
- Guy J. Manaster y Philip M. Powell (1983). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment, *Roeper Review*, 6(2), 70-73, DOI: 10.1080/02783198309552759
- López, I., Rodillo, E. y Kleinstaub, K. (2008). Neurobiología y diagnóstico del trastorno por déficit de atención. *Revista médica*, 19(5), 511-524, disponible en: [http://www.clc.cl/Dev\\_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20médica/2008/5%20nov/06NEUROBIOLOGIA-6.pdf](http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20médica/2008/5%20nov/06NEUROBIOLOGIA-6.pdf)
- Martínez-Selva, J., Sánchez-Navarro, J., Bechara, A. Y Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de neurología*, 42(7) 411-418
- Montoya-Arenas, D., Trujillo-Orrego, N. y Pineda-Salazar, A. (2010). Capacidad intelectual y función ejecutiva en niños intelectualmente talentosos y en niños con inteligencia promedio. *Universitas Psychologica*, [en línea] 9(Septiembre-Diciembre), Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64716836010>
- Rodríguez, R.I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy. Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears*, 11, 95-109.
- Salvador J., Mestas L., Gordillo F., Arana J., Meilán J., Pérez E. y Carro, J. (2010). Toma de decisiones en la anorexia nerviosa. *Revista de Neurología*. 50:703-4.
- Stuss, D. y Knight, M. (2002). *Principles of frontal lobe function*. New York: Oxford University Press
- Tirapu-Ustarroz, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A. y Ríos, M. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. En: Tirapu-Ustarroz, J., Molina, A., Ríos-Lago, M. y Ardila, A. (Eds.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 87-120). Barcelona: Viguera.

- Tirapú-Ustarroz, J., Muñoz-Céspedes, J., Pelegrín, C. Y Albéniz, A. (2005). Propuesta de un protocolo para la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(3), 177-186
- Vergara, M. (2004). La educación de niños con talento en Argentina., en Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (Eds.), *La educación de Niños con talento en iberoamerica* (pp. 61 - 77). Chile: Ediciones UNESCO.
- Verdejo, A., Aguilar, F. y Pérez-García, M. (2004). Alteraciones de los procesos de toma de decisiones vinculados al córtex prefrontal ventromedial en pacientes drogodependientes. *Revista de Neurología* 38 (7), 601-606.
- Wechsler, D. (2014). *Escala de Inteligencia Wechsler para niños WISC IV*. Ciudad de México:Manual Moderno

## **Papel de la creatividad en estudiantes de primaria de la zona maya de Yucatán**

### **The role of Creativity in Mayan primary school children in the Yucatan.**

Carolina Baeza Lizama y Pedro Sánchez Escobedo  
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

Correspondencia respecto a este trabajo con Dr. Pedro Sánchez Escobedo. psanchez@coreo.uady.mx.

### **Papel de la creatividad en estudiantes de primaria de la zona maya de Yucatán.**

#### **Resumen**

Este trabajo presenta los resultados de un taller de artes gráficas a un grupo de estudiantes de diferentes niveles educativos en un albergue de la zona Maya de Yucatán. El taller se impartió en doce sesiones con diferentes actividades de pintura, fotografía y otras artes gráficas. Participaron tres expertos en artes gráficas que evaluaron los productos y procesos, y los investigadores recabaron los comentarios de estos y de los participantes durante el proceso. Los resultados muestran poco impacto del taller en el potencial creativo. Las ejecuciones dependieron de la motivación, grado de inspiración y estado de ánimo, es decir, tienen carácter contextual. Sin embargo, se observó un importante manejo de las emociones relacionadas con el alejamiento de la familia y de adaptación social en estos estudiantes que viven separados del hogar para vivir en el albergue. El potencial de la actividad artística en el manejo de emociones en esta población, particularmente vulnerable, representa una oportunidad para la investigación de la educación rural e indígena en México.

**Palabras clave:** *Creatividad, ajuste emocional, Zona Maya, Educación rural.*

#### **Abstract**

Results from a graphic arts workshop to students, from different educational levels in a Mayan indigenous shelter in Yucatan are presented. This workshop consisted in twelve sessions with different artistic activities such as painting, photography and other graphic arts. Teachers of graphic arts evaluated the creative products before and after the intervention. Additional assessments in the process and information expressed by participant teachers and students helped in the assessment of the workshop. Results show little effects in the creative potential of students whose performance was attributed to inspiration, motivation and other contextual influences. However, an important handling of emotions related to the detachment of their home was observed. Indeed, artistic activity helped these students to handle feelings of isolation and fears. The effects of artistic activities in handing emotional aspects of children

in these vulnerable conditions deserve future attention from researchers in rural education in Mexico.

**Key words:** *Creativity, emotional adjustment, Mayan children, rural education.*

### Introducción

El presente trabajo aborda el tema del desarrollo de la creatividad gráfica en el ámbito de la educación en el medio rural y evalúa el impacto de un taller de artes en un albergue indígena en la zona maya de Yucatán.

La creatividad es una cualidad humana que posibilita el entendimiento y comprensión del medio para realizar adaptaciones y aportaciones y a dar solución a las problemáticas o situaciones adversas. Por lo que este enfoque es pertinente para solucionar problemáticas que de manera cotidiana se presentan en el medio rural.

De acuerdo con Zacatelco, Chávez, González y Acle (2013), incluir a la creatividad en la agenda educativa permite tener una actitud flexible y transformadora en beneficio de las necesidades educativas especiales y no especiales y coadyuva al desarrollo integral del ser humano, dado que genera recursos cognitivos para afrontar y resolver problemas cotidianos desde distintas perspectivas, y argumentan que, en México, hace falta desarrollar trabajos orientados a la creación de nuevas estrategias y alternativas de intervención adecuada y eficiente basados en la creatividad para satisfacer las necesidades educativas escolares, promover la adquisición y mejora de habilidades psicocognitivas básicas y promover un desarrollo integral del educando.

La estimulación del pensamiento creativo debiera practicarse en todo centro educativo que quiera responder

acertadamente a los requerimientos de la vida actual. El desarrollo de la capacidad creativa debiera formar parte del marco curricular oficial de las instituciones educativas para que los alumnos estén mejor preparados y cuenten con las competencias básicas requeridas para afrontar las demandas y situaciones que la sociedad actual requiere (Craft, 1999; Parkhurst, 1999; Sharp, 2001).

En general, la visión de la creatividad en el currículo de la educación básica rural pretende generar posibilidades educativas y el desarrollo pleno de los alumnos, mediante la inclusión de actividades artísticas creativas adecuadas a los intereses, necesidades y capacidades específicas de los alumnos en el medio indígena (UNESCO, 2016). Por lo anterior, en este trabajo nos avocamos a evaluar el impacto de un taller de artes gráficas en los jóvenes un albergue en la zona maya sur de Yucatán.

Los efectos de la educación en las artes en la población indígena en México son escasos y ninguno puede ser ubicados en la zona maya de Yucatán que documente los efectos de la impartición de un taller o alguna otra intervención específicamente dedicada a potenciar la creatividad gráfica de los estudiantes en esta zona rural en desventaja y vulnerabilidad social.

### Creatividad y Educación indígena

De acuerdo con De la Torre (1997) la creatividad es la capacidad de responder a situaciones o estímulos imprevistos “virtud personal que voluntariamente podemos

dirigir, ...es una transacción entre la persona y el medio” (p. 23). La creatividad no es exclusiva de unos cuantos, sino que es propia de los seres humanos, y su desarrollo depende en gran medida de las estrategias empleadas para potencializarla y es proclive de estimularse a través de múltiples actividades formales e informales (Perdomo, 2005).

La creatividad, aun en las zonas rurales indígenas de México, posibilita el desarrollo de competencias, en los estudiantes más necesitados de estrategias y habilidades, tales como, la capacidad para resolver problemas, la resiliencia y la proactividad. Todos estos recursos personales para afrontar desventajas contextuales, propias de estas zonas en vulnerabilidad social.

Estudiar la creatividad en la zona rural es pertinente, ya que la investigación educativa previa en México sugiere que la educación fomenta un pensamiento convergente homogeneizado (Duarte, 2004; Pardo, Zagalaz, Almazán, Chacón, 2011).

En este trabajo, se consideró la creatividad como un proceso psíquico e intelectual propio del ser humano, en el que se encuentran presentes cualidades de originalidad, inventiva, flexibilidad cognitiva, entre otras, que, a su vez, posibilita la resolución de problemas, pensamiento divergente y adaptación al medio en el que cada uno se desenvuelve (De la Torre, 1997; Pardo et al., 2011).

La educación artística, en este contexto, representa una herramienta para crear estrategias de inclusión social y educativas más equitativas; por ello que se busque no solo generar dichas estrategias que potencialicen la creatividad, sino su implementación en dichas comunidades.

Adicionalmente, cabe señalar que se parte del supuesto de que la creatividad es una cualidad susceptible de fomentar, estimular y engrandecer a través del acto educativo.

La revisión de la literatura sobre creatividad y escuela permite identificar cuatro dimensiones conceptuales genéricas para el estudio de este constructo.

1. La persona creativa, donde las investigaciones buscaban la identificación de las características de la personalidad que aquellos creativos, los indicadores y el desarrollo de los primeros instrumentos de medición referentes al tema.

2. El proceso creativo, centrado en identificar los principales pasos y estrategias para su desarrollo.

3. Los productos creativos, donde se analizan sus características y los indicadores presentes en éstos; y, por último.

4. Los factores ambientales o situacionales, donde se analizan cuáles coadyuvan a que el proceso creativo tenga lugar y aquellos que lo inhiben o limitan. (ver Figura 1).

**Figura 1: Dimensiones del Proceso Creativo**



La creatividad al ser un constructo social ha transitado por diversas perspectivas y panoramas desde los cuales han surgido múltiples estudios, autores como Pardo et al. (2011) sugieren que estas dimensiones reflejan también la historia de la aproximación a la creatividad, que ha evolucionado de estudiar a la personalidad creativa, visto como un proceso cognitivo y afectivo o de personalidad hacia el entendimiento de los factores que posibilitan u obstaculizan su desarrollo, al estudio de los productos creativos.

Fuentes y Torbay (2004) afirman que los trabajos de la psicología de la creatividad se han centrado históricamente en dos tópicos: la inteligencia y la personalidad. Esta relación se toma como base desde los primeros estudios realizados por Galton en 1879, en los que se concebía como un producto creativo resultado de una habilidad general. En los ochenta, James lo describe como una idea de pensamiento divergente; en 1904, Binet y Spearman, abordan la medición de la creatividad incluyendo en sus test de inteligencia ítems relacionados con la creatividad al igual que Terman y Cox en 1926. Finalmente, a mediados de los 50, Guilford propone estudiar la creatividad como un constructo resultado de la combinación del pensamiento convergente y divergente.

La mayor parte de los estudios acerca de la creatividad han sido abordados desde un paradigma cuantitativo y con un enfoque cuasi experimental desde la perspectiva disciplinar de la psicología y la psicología educativa; en éstos se ha tenido como principal objetivo la medición de este constructo y su interrelación con otras características del ser humano, tales como la personalidad, sexo, edad, orientación vocacional y profesional, entre otros (Lizcano, 2016).

En particular, no encontramos algún artículo académico específico sobre la creatividad en la educación indígena en México.

### **Objetivo general**

Describir los principales resultados de la implementación de un taller de artes gráficas en el potencial creativo de un grupo de estudiantes de la zona maya de Yucatán.

### **Objetivos específicos**

1. Contrastar los niveles de creatividad gráfica de los sujetos anteriores y posteriores al taller.
2. Identificar los principales factores que incurrieron como facilitadores e inhibidores del proceso creativo.

### **Método**

Este es un estudio preexperimental simple que pretende evaluar la ejecución creativa antes y después de un taller de artes gráficas a estudiantes alojados en un albergue rural de la zona maya de Yucatán.

### **Intervención**

El taller (intervención) consistió en 12 sesiones en las que se efectuaron diversas actividades, incluyendo la ejecución de una preprueba y una posprueba en la primera y última sesión respectivamente. Se utilizaron tres instrumentos para medir los productos creativos y se organizó una exposición al fin del curso. Las actividades incluyeron una diversidad de materiales, métodos y técnicas de diseño gráfico para crear afiches, maquetas, cuadros, pinturas, etc.

## Contexto

Este albergue indígena de financiación mixta con fondos privados de una fundación privada y públicos del gobierno federal se encuentra en la región sur - poniente del Estado y atiende a niños y adolescentes en condición de pobreza. Estos provienen de familias que perciben de comunidades circundantes o comisarías de esta zona, en donde cerca de un 80% de la población realiza actividades agrícolas y a las actividades terciarias, en específico, a la construcción (albañilería); sus salarios se encuentran por debajo de la media nacional y estatal; y la mayor parte de esta población no cuenta con los servicios básicos tanto de seguridad social (otorgados por su trabajo) como los referentes de alumbrado y seguridad pública, servicio de agua potable y electricidad.

Entre otras de las características principales de la comunidad se encuentran que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años, hasta 2010, era de 6.6 años, esto de acuerdo con los datos obtenidos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), lo que indica que la mayor parte de la población solo termina la primaria y deserta de la educación secundaria.

Como tal la comunidad se considera y ha sido catalogada de acuerdo con el Proyecto: “*Consulta para la Identificación y el Registro de las Comunidades Mayas en el Estado de Yucatán*” (CDI y el Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya INDEMAYA, 2016), dado que la misma conserva y practica tanto los rituales mayas del *Jets Meek, wajikool, kool, entre otros; y las tradiciones* como la realización de la milpa, fiesta patronal, *janal pixán*, entre otras; así como la portación de la vestimenta tradicional (sobre todo, en fechas celebres para la comunidad,

como la fiesta patronal), el uso cotidiano y predominante de la lengua materna (maya), entre algunas otras características e indicadores sociodemográficos, económicos y socioeconómicos, de infraestructura y educativos que la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas ha establecido.

En específico, la investigación se desarrolló en un albergue temporal “Casa del niño indígena” de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) ubicado en la región sur - poniente del Estado de Yucatán. En esta sede se otorga el servicio de albergue a niños y jóvenes de escasos recursos y en edad escolar (de entre 6 y 25 años) que acuden a las instituciones educativas de la comunidad en la que se encuentra dicha institución.

Entre los principales espacios se encuentran los dormitorios con baños completos (cuatro secciones; dos para las mujeres y dos para los hombres), canchas deportivas al aire libre, comedor, sala de cómputo, biblioteca y área de estudio, áreas verdes, áreas destinadas para el cultivo de las hortalizas, palapa, panadería, centro de purificación de agua, oficinas (dirección), y el estacionamiento.

Como parte de los servicios que son provistos en tal institución se encuentran: los de higiene y seguridad, es decir los servicios básicos que refieren a la revisión médica en caso de ser necesaria, atención psicológica; alimentación y atención nutrimental (general); biblioteca, talleres de formación extracurricular (jarana, bordado, urdido de hamacas, cómputo) y en oficios (panadería, purificación de agua, cultivo de hortalizas, entre otros), cada uno de los mismos se imparten en un horario específico y son de carácter obligatorio.



### **Descripción del taller**

El taller de artes gráficas fue creado específicamente para el desarrollo de la presente investigación y con el objetivo de realizar una evaluación de su efecto, para así conocer su impacto en el desarrollo de la creatividad gráfica en un grupo de niños y jóvenes pertenecientes a la zona maya sur – poniente del Estado de Yucatán.

En cada una de las sesiones se buscó promover y establecer distintas actividades de creación gráfica y plástica para posibilitar el uso de la creatividad y su desarrollo.

De manera general, el taller constó de 12 sesiones segmentadas en cuatro grandes periodos de la historia del arte: 1. Realismo – Romanticismo; 2. Impresionismo – Posimpresionismo; 3. Cubismo; y, 4. Abstracto – Surrealista. En específico, en tres grandes áreas correspondientes a las artes gráficas: collage, pintura y fotografía.

Dentro de la planeación del taller, se estableció que la primera sesión sea de introducción y la última de evaluación con una exhibición de los productos. Se impartió una vez por semana durante dos horas en las áreas comunes del albergue, llevando los materiales necesarios para las actividades (pliegos, plumones, colores, lápices, cartulinas, etc.)

### **Participantes**

Dado el carácter voluntario y libre de la actividad, 21 estudiantes se inscribieron, aunque su asistencia fue variada y algo inconstante. Para la evaluación final, se seleccionaron solamente los trabajos de los siete estudiantes que cumplieron con más del 80 % de las actividades programadas, sus edades fluctúan entre los 8 y los 15 años, siendo cuatro de ellos mujeres y tres

hombres. Todos son mayas-hablantes, provienen de familias extensas de escasos recursos de alguna comunidad circunvecina (comisaría) en la que no se cuenta o no se tiene los servicios educativos requeridos y su acceso a otros servicios básicos es limitado (servicio médico, alumbrado público, servicio de agua potable, entre otros). Para salvaguardar aspectos éticos, se elaboró y obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales de los participantes.

### **Instrumentos**

#### **Test de Torrance**

Para la realización de la pre-prueba y pos-prueba se empleó como hoja estímulo la adaptación al Test de Torrance, 1993, esto en cuanto su administración, dado que dicho instrumento surge para la medición y evaluación de la creatividad desde una interpretación del Coeficiente Intelectual, por lo que el factor tiempo es un determinante en la ejecución de la misma; sin embargo, se ha visto que éste puede resultar como un inhibidor del proceso creativo, sobre todo, cuando quien se somete al mismo no cuenta con experiencias similares en las que éste factor sea primordial en su desempeño (Díaz, 200).

La prueba de Torrance (1993, versión adaptada) consiste en una única hoja de estímulo conformada por cinco columnas y siete filas de circunferencias de 2 cm de diámetro, conformando un total de 35 circunferencias dispuestas de tal manera que cubran la mayor superficie de la hoja sin perder el orden de las filas y columnas.

Tomando como punto de partida las circunferencias de la hoja de estímulo, cada sujeto empleó dichas formas para realizar una nueva composición (dibujo), tratando

de integrar la mayor cantidad en el producto final, es decir, se espera que el participante realice un propio dibujo incorporando todas las circunferencias encontradas en la hoja de estímulo.

La composición debe ser integradora, es decir, se espera que el producto guarde una temática general fácil de identificar y que los elementos representados a su vez guarden relación con la misma. Se espera que la persona emplee diversidad de trazos al momento de representar los elementos y no solo una representación vectorizada de los mismos.

Para la realización de dicha composición no se posee un tiempo límite y se utiliza un protocolo estandarizado para su calificación.

### **Escala de calificación de la Creatividad**

La Escala de Calificación de la creatividad (Baeza, 2016) tiene por objetivo ser una guía para llevar a cabo la valoración de los productos realizados mediante la hoja de estímulo del Test de Torrance. Se encuentra conformada por 15 reactivos, de los cuales cinco corresponden a la dimensión de la originalidad; cuatro a la de flexibilidad; tres a la de fluidez, dos a la de elaboración y uno al componente artístico. Estas dimensiones (originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración) fueron seleccionadas a partir del análisis de las principales teorías explicativas que han surgido en torno al estudio de la creatividad (Duarte, 1997; Torrance, 1985; De la Torre, 1997).

Este instrumento emplea tres descriptores básicos a elegir para cada situación, los evaluadores han de elegir aquellos que describan con mayor exactitud la ejecución y forma en la que se cumple con cada uno de los criterios. Donde: NADA,

indica la carencia o ausencia total del aspecto evaluado; POCO, indica la deficiencia en la expresión deseada, y por último, MUCHO, refiere al nivel de desempeño idóneo.

### **Q-Sort Method**

Mediante el Q-Sort Method desarrollado por Stephenson en 1953 se busca la cuantificación de un desempeño subjetivo, mediante la valoración, y sobre todo, la comparación de cada una de las producciones (dibujos) con base a cinco criterios.

Éstos fueron seleccionados con base a las dimensiones de la creatividad (flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración) y la expresión estética.

A través de éste se determinaron los dibujos que cubrieron de la mejor forma con los aspectos solicitados, organizándolos en orden descendiente (del mejor al que cumple en menor grado con el criterio). Para ello se eligieron siete productos, teniendo tanto los elaborados como parte de la preprueba como los de la post-prueba éstos fueron anotados en un recuadro empleando como identificador el código referente al nombre del ejecutante.

### **Expertos evaluadores**

Para calificar los trabajos, la investigadora principal acudió a un grupo de tres artistas gráficos de la ciudad de Mérida, los tres profesores de artes gráficas, pintura y fotografía, quienes accedieron a participar de manera voluntaria al principio y al final del taller. Previamente se realizó una reunión de orientación y de calibración de criterios. Estos expertos evaluaron los trabajos previos y posteriores al taller. Igualmente, los investigadores principales realizaron un intercambio de ideas en la última sesión, registrando las impresiones y vivencias de los estudiantes en el taller.

**Resultados**

Los puntajes emitidos por los siete participantes no se realizan pruebas estadísticas. La tabla 1 resume los resultados de desempeño. En virtud de haber quedado solo

**Tabla 1:** *Comparación de resultados del pre y posprueba por sujeto por participante*

Sexo	preprueba	posprueba	Diferencia
Mujer	102	89	-13
Hombre	98	111	+13
Mujer	94	109	+15
Mujer	94	100	+6
Hombre	86	84	-2
Hombre	85	73	-12
Mujer	73	83	+10

El índice de creatividad tuvo un incremento general de 17 puntos, insuficiente para atribuir los resultados al proceso de intervención, sobre todo, al observar que en tres casos hubo decremento en sus índices de creatividad. Lo anterior aboga por la influencia de la motivación, inspiración y estado emocional en la medición de creatividad. La misma inconsistencia o falta de efectos en los índices específicos de creatividad fueron observados, en el análisis de dimensiones como se ilustra en la tabla 2.

**Tabla 2:** *Comparación de los resultados por dimensión*

Dimensión	Antes	Después	Diferencia
Flexibilidad	55.95	55.95	0
Originalidad	38.09	46.66	+8.57
Fluidez	44.44	54.76	+10.32
Elaboración	51.19	51.19	0

No hay diferencias en flexibilidad y elaboración flexibilidad, pero se aprecia que incremento en la fluidez consecuente a un mayor uso de colores y mezclas realizadas entre los mismos, así como en el empleo de diversos materiales.

La originalidad evidenció un incremento en 8 puntos lo que indica mayor versatilidad asociada a temas menos comunes o cotidianos, o al expresar mayor cantidad de detalles, formas diversas.

El análisis cualitativo de los comentarios de los jueces y participantes al término del taller, dan más luz sobre los efectos de este intento por estimular la creatividad. Por ejemplo, un juez comentó:

“Al realizar una comparación entre los productos de la pre-prueba y la post-prueba, es posible identificar un cambio en la perspectiva y la expresión del dibujo en cuanto la dimensión emocional; esto es evidente en algunos detalles como en los ojos, que en la preprueba aparecen cerrados, aunque con una sonrisa, y en la posprueba se dibujan más grandes, con líneas más fluidas y espontáneas, pero sobre todo, con los ojos abiertos y colores más cálidos y de igual manera con una sonrisa; lo que representa ese cambio es una mayor apertura a la comunicación y expresión de emociones, ideas y sentimientos” (Experto 1, transcripción comentarios sobre la comparación de los productos).

Otro cambio significativo fue reportado por otro observador: “Existen cambios con respecto a la manera en la cual anteriormente representaron los elementos, ya que no solo se recurrió al uso de dibujos, sino que a los mismos se le acompañó con letras y mensajes; indicador de transición entre una

etapa y otra en cuanto el desarrollo humano”.

El tercer juez afirma:

“Si bien es visible cierta mejora a mi parecer, en cuanto cómo usaron la hoja, los colores, los trazos; también es evidente que no puede existir un cambio tan repentino; un cambio visible, requiere más tiempo en el desarrollo de habilidades... Me parece que hay muchos cambios y mejoras en cuanto los productos, pero tal vez no son los que esperábamos debido a las carencias formativas, presentes en la educación de estos chicos; ejemplo claro de ello son los trazos de algunos participantes, que por simples, no concuerdan con respecto a su edad cronológica.”

De los comentarios anteriores se puede mencionar que, los principales cambios no solo refieren a aspectos de la técnica creativa o la facilidad de expresión gráfica sino a la manifestación y expresión de las emociones, a la forma en la cual el arte ha fungido como una herramienta para potenciar este canal comunicativo y expresivo; dado que desde su origen el arte no solo sirve para el desarrollo de habilidades técnicas, sino también la transmisión de mensajes, ideas y emociones.

Más que una actividad didáctica, los comentarios de algunos participantes permiten inferir la utilidad de esta para la expresión de emociones y el manejo emocional de la situación de separación de los padres y el hogar de origen que viven estos chicos.

## Conclusiones

No sorprende que un taller originalmente diseñado para incrementar la creatividad no haya tenido impacto en los productos finales, más aún que en algunos casos se reporten

diseños menos creativos que al inicio, por la influencia de la inspiración, motivación y otros factores externos al individuo y propios del contexto que influyen positiva o negativamente el desempeño creativo.

Lo que sorprende son los efectos del taller en el manejo de emociones en este grupo de niños que deja su familia, a sus padres y sus hermanos para ir a vivir a un albergue. La proyección de emociones de inseguridad, adaptación, temor por estar lejos de los seres queridos y otros más, fueron hallazgos fortuitos en esta investigación y que merecen mayor atención en trabajos futuros sobre el papel de las artes gráficas en las escuelas del medio rural.

De hecho, en los productos de estos estudiantes, la ausencia de rasgos básicos en los retratos hace referencia a indicadores proyectivos, como el sentirse poco escuchados (comprendidos o aceptados), poca importancia de su opinión, incapacidad de expresar lo que desean (sobre todo haciendo referencia al plano emocional).

El manejo de emociones en niños alejados de sus padres tiene una función adaptativa emocional más allá de lo expresado por Betancourt, Guevara y Fuentes (2011) quienes reportaron que los talleres de creatividad son útiles para desarrollar habilidades como pensamiento crítico, trabajo en equipo y aprendizaje colectivo”.

Los hallazgos, surgidos de las actividades creativas, demuestran que el manejo de emociones relacionadas al apego, en estos niños alejados de su hogar, son factores para considerar en el desarrollo de las actividades de apoyo. Se postula que más allá de cobijo, alimento y soporte académico, las emociones y sentimientos son aspectos a considerar para el éxito escolar de estos niños y jóvenes.

Se concluye que los beneficios del taller residen en contribuir a superar algún

momento de crisis personal y los sentimientos de vivir alejados del hogar, contribuyendo a crear una identidad grupal y facilitar el manejo de sus emociones.

### Reflexiones finales

La experiencia de este taller posibilita a futuro nuevas ideas de investigación cuanto a la influencia de las artes gráficas, creatividad, desarrollo emocional e inclusión social en las zonas indígenas de México.

La identificación de necesidades del desarrollo en comunidades mayas del Estado de Yucatán favorece al establecimiento de estrategias, políticas públicas y de desarrollo social y de acciones específicas a los estudiantes que viven en albergues rurales.

Cabe señalar las dificultades y limitaciones de evaluar una actividad voluntaria y adicional a la carga escolar de estos niños. Quizás intervenciones más cortas, acompañadas de actividades lúdicas puedan dar luz, respecto al papel del arte y la creatividad en este tipo de albergues

### Referencias

- Arango, V. (2012). Creatividad gráfica y caligrafía expresiva, una experiencia de formación. Recuperado de [repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3122/.../372634a662.pdf](http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3122/.../372634a662.pdf)
- Castillo, O., Torres, R. & Morales, S. (2001). Las artes y su enseñanza en la Educación Básica. *Subsecretaría de Educación Básica y Secretaría de Educación Pública. Teoría y práctica curricular de la Educación Básica*. Disponible en red desde: <http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/files/artesweb.pdf>

- Craft, A. (1999). Creative development in the early years: Some implications of policy for practice. *The Curriculum Journal*, 10, 135-150.
- Davies, D., Jindal- Snape, D., Colier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education- a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, pp. 80–91. Recuperado de [http://ac.els-cdn.com/S187118711200051X/1-s2.0-S187118711200051X-main.pdf?\\_tid=cf9fb88e-fd78-11e5-8dfc-00000aab0f26&acdnat=1460113282\\_d7168890190cb1466a17ec7acccfb5cd](http://ac.els-cdn.com/S187118711200051X/1-s2.0-S187118711200051X-main.pdf?_tid=cf9fb88e-fd78-11e5-8dfc-00000aab0f26&acdnat=1460113282_d7168890190cb1466a17ec7acccfb5cd)
- De la Torre, S. (1997). *Evaluación y diagnóstico de la creatividad*. México: Trillas.
- Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), pp. 1-17. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. [Fecha de consulta: 07 de febrero de 2016]
- Duarte, E. (2004). Modelo para la Estimulación del Potencial Creativo. En S. Castañeda (Comp.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 501-514). México: Manual Moderno. Recuperado de [http://www.psicologia.uady.mx/documentos/publicaciones\\_libros/MODELO\\_PARA\\_LAESTIMULACION.pdf](http://www.psicologia.uady.mx/documentos/publicaciones_libros/MODELO_PARA_LAESTIMULACION.pdf)
- Fernández, L. y Peralta, F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 67-85. Recuperado de: [file:///C:/Users/carol/Downloads/Dialnet-EstudioDeTresModelosDeCreatividad-2476208%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/carol/Downloads/Dialnet-EstudioDeTresModelosDeCreatividad-2476208%20(1).pdf)
- Fuentes, C., & Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-14. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>
- Galton, M. (1989) *Teaching in the Primary Classroom*. London: David Fulton.
- Lizcano, P. (2016). *Relatos de vida de personas altamente creativas* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Pardo, A., Zagalaz, M., Almazán, L. & Javier Chacón. (2011). Diagnóstico del potencial creativo de los estudiantes de profesorado en un instituto de educación superior de Mendoza, Argentina. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/3915Pardo.pdf>
- Parkhurst, H. (1999). Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *Journal of Creative Behavior*, 33, 1-21.
- Perdomo, E. (2005). Metodología lúdico-creativa para la educación plástica de los escolares del segundo ciclo de la educación primaria. *VARONA*, (45), 49-57.
- Sánchez, L. y Aguilar, G. (2009). Habilidades críticas y creativas de pensamiento. *Taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo*. 4, pp. 87-111. Disponible en red desde: <http://www.uv.mx/personal/gcatana/files/2013/06/antologia-del-curso-de-hp.pdf>
- Sharp, C. (2001). *Developing young children's creativity through the arts: what does research have to offer?* Trabajo presentado en el Invitational Seminar,

- Chadwick Street Recreation Centre, Londres. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/44420/44420.pdf>
- Smith, J. & Schaefer, C. (1979). Development of a creativity scale for the adjective list. *Journal of personality and social psychology*, 37(8), pp. 87- 92. Recuperado de <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/A-Creative-Personality-Scale-for-the-Adjective-Check-List.pdf>
- Torrance, E.P. (1985). The nature of creativity as manifest in its testing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad de Granada (2014). Practicum de investigación, *Conceptos relacionados con la investigación*. España.
- UNESCO (2016). Estrategias didácticas: guía para docentes de educación indígena. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/images/Publicaciones/GUIADOCENTE2016.pdf>
- Urban, K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking- Drawing Production (TCT-DP). *International Educational Journal*, 6(2). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854980.pdf>
- Zacatelco, F., Chávez, B., González, A. y Acle, G. (2013). Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (1), 141-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80225697009.pdf>

## Expectativas de un programa extraescolar de tipo socioafectivo para niños con altas capacidades

Expectations of a socio-affective after-school program for children with high abilities

Grecia Emilia Ortiz Coronel<sup>1</sup>, Graciela Martínez Padilla<sup>2</sup>, Yeimmi Rodríguez Ortiz<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Doctorado Interinstitucional en Psicología, CUCS, Universidad de Guadalajara, México.

Dr. Velasco 74-B103, Doctores, Cuauhtémoc. CP. 06720, psic\_grecia@hotmail.com

<sup>2</sup>Alta Capacidades México, México.

<sup>3</sup>Altas Capacidades México, México

## Expectativas de un programa extraescolar de tipo socioafectivo para niños con altas capacidades

### Expectations of a socio-affective after-school program for children with high abilities

Resumen. Las características del niño y la niña de alta capacidad suponen que el desarrollo de estrategias cognitivas y motivacionales sea diferente, teniendo ritmos de aprendizaje distintos, que les diferenciará del resto de sus compañeros (Rodríguez-Navieras, 2010). Estas diferencias no son exclusivas del ámbito educativo también del área socioemocional, aunque cabe señalar, la falta de estudio contundentes respecto a la inestabilidad emocional de las personas con altas capacidades. Sin embargo, es imperante instrumentar programas extracurriculares que les permitan desarrollar habilidades socioafectivas y enriquecer su potencial cognitivo. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue analizar las expectativas de niños y niñas participantes en el Programa Integral para las Altas Capacidades (PIPAC). Los resultados arrojados, muestran que los menores tienen una alta expectativa para aprender cosas diferentes, pensar sobre cómo son y cómo se llevan con los demás e interés de hablar sobre cosas que les interesan. A la luz de los resultados, se puede determinar la importancia de generar programas socioafectivos que permitan el desarrollo integral de los niños y niñas con alta capacidad.

**Palabras clave:** *PIPAC, Alta Capacidad, expectativas, niños.*

**Abstrac.** The characteristics of the boys and girls with high abilities supposed that the development of different cognitive and motivational strategies. Since they have a different learning rythms that differentiate them from the rest of their schoolmates (Rodríguez-Navieras, 2010). These differences are not exclusive from the educational ambit, the emotional area is different too even though it is important to point the lack of convincing studies regarding the emotional instability of the people with high abilities. However it is prevailing to instrument extracurricular programs that let them develop social and emotional abilities and enrich their cognitive potential. Thus, the objective of this work is analyse the expectations from girls and boys that participated in the “Progama Integral para las Altas Capacidades” - Integral Program for the High Abilities (PIPAC). The results thrown, show that the children have high expectations for learn different things, think about how they are and how they get along with



others and to talk about the things they are interested in. Up to the light of the results, the importance of the generation of emotional programs that help the boys and girls with high abilities to develop them integrally may be determined.

**Key words:** *PIPAC, High Abilities, expectations, children.*

**Abstrac.** The characteristics of the boys and girls with high abilities supposed that the development of different cognitive and motivational strategies. Since they have a different learning rhythms that differentiate them from the rest of their schoolmates (Rodríguez-Navieras, 2010). These differences are not exclusive from the educational ambit, the emotional area is different too even though it is important to point the lack of convincing studies regarding the emotional instability of the people with high abilities. However it is prevailing to instrument extracurricular programs that let them develop social and emotional abilities and enrich their cognitive potential. Thus, the objective of this work is analyse the expectations from girls and boys that participated in the “Progama Integral para las Altas Capacidades” - Integral Program for the High Abilities (PIPAC). The results thrown, show that the children have high expectations for learn different things, think about how they are and how they get along with others and to talk about the things they are interested in. Up to the light of the results, the importance of the generation of emotional programs that help the boys and girls with high abilities to develop them integrally may be determined.

**Key words:** *PIPAC, High Abilities, expectations, children.*

## Introducción

Las investigaciones realizadas sobre las personas con altas capacidades se han enfocado, en su mayoría, en enriquecer e investigar las habilidades cognitivas, sin embargo, estudios realizados en las últimas décadas han dejado claro la importancia de investigar y desarrollar las habilidades socioemocionales de los niños, niñas y adolescentes con altas capacidades. Autores como Terrasier (2005) sugieren que estudiantes con altas capacidades pueden mostrar disincronías en diferentes niveles, tanto social como interna. La disincronía social está asociada a la relación e integración en el contexto de la vida en el cual se desenvuelve el alumno. Mientras que la interna es la evolución desigual entre

la capacidad intelectual (ritmo rápido) y el desarrollo emocional (ritmo normal).

Estas disincronías impactan de manera significativa en sus relaciones sociales, además se pueden acentuar por las características emocionales de las personas con altas capacidades, tales como un agudo sentido de la justicia, de la libertad y del humor, el perfeccionismo, la hipersensibilidad y su persistente necesidad en mantener su punto de vista, la despreocupación por las normas sociales y la poca tolerancia a la frustración (Gómez y Mir, 2011).

Esta falta de estrategias emocionales puede vincularse con el fracaso escolar, entendiendo éste como un rendimiento poco satisfactorio en comparación con su potencial de aprendizaje, aunque si bien, en el fracaso escolar está relacionado con diferentes

variables, como la personalidad, variables familiares, sociales y escolares, también es cierto que un bajo autoconcepto, un locus de control externo, alta ansiedad, tendencias a internalizar el fracaso y una inteligencia emocional deficiente representan pobres destrezas para hacer frente a las exigencias y tareas del aprendizaje (Jiménez, 2010).

Se ha demostrado la importancia de la inteligencia emocional en el desempeño y en el bienestar de los sujetos en diferentes contextos. La cual comprende de una serie de competencias, habilidades y facilitadores estrechamente relacionados. Ser emocional y socialmente inteligente es comprenderse y expresarse con eficacia, comprender y relacionarse bien con los demás, y enfrentar con éxito las demandas, desafíos y presiones diarias. Esto se basa, ante todo, en la capacidad intrapersonal de estar consciente de uno mismo, de entender las fortalezas y debilidades de uno, y de expresar los sentimientos y pensamientos de uno de manera no destructiva (Prieto y Hernández, 2011; Bar-on, 2006).

Es importante recalcar que, en el estudio de las altas capacidades, la literatura no permite llegar a conclusiones contundentes con respecto a la adaptación social de los alumnos, esto puede deberse a limitaciones metodológicas, como en la selección de grupos diagnósticos y en la selección de grupos clínicos, mientras que la otra puede centrarse en aspectos conceptuales del término. Las dificultades de adaptación pueden aparecer en individuos concretos, las explicaciones se pueden dar por las condiciones poco apropiadas en la que se da su proceso de enseñanza y aprendizaje y/o su desarrollo educativo en la familia (Rodríguez-Navieras, 2010; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011).

Sin embargo, es observable que una de las necesidades de los niños con altas capacidades es desarrollar programas apropiados tanto a nivel intelectual como emocional. Para Porto (1994) los objetivos de estos programas deben encaminarse a que el estudiante con altas capacidades pueda llegar a desarrollar un autoconcepto positivo (comprensión y aceptación de sentimientos, capacidades y limitaciones), flexibilidad e individualidad (respeto a los demás y aceptación de las diferencias) así como destrezas interpersonales y de relaciones de cooperación (respeto y aceptación de los demás y relaciones positivas con los compañeros).

La mayoría de las investigaciones están focalizadas en el estudio socioemocional de los alumnos con altas capacidades desde un enfoque de la percepción de los alumnos sobre su propia competencia emocional y social. Estudios actuales tienen en cuenta la percepción de otros agentes educativos (padres, profesores y compañeros) sobre la habilidad de los alumnos para reconocer emociones propias y de los demás, adaptarse a nuevas circunstancias y comprender emociones complejas (Prieto, et al 2011).

Algunos trabajos de investigación como el realizado por Gómez-Pérez, et al (2014) valoraron el beneficio de aplicar programas de entrenamiento en habilidades interpersonales en niños con altas capacidades; en su investigación se observó que el programa de entrenamiento mejora las habilidades de solución de problemas interpersonales en niños con altas capacidades.

El Programa Integral para las Altas Capacidades (PIPAC), se ha ejecutado a nivel intercultural (España-México), nace en la Universidad de la Laguna, España bajo la creación de Rodríguez-Navieras, Díaz,

Rodríguez, Borges y Valadez (2015); tiene una perspectiva extraescolar y desarrolla el aspecto socioemocional de los niños y las niñas con altas capacidades; se realiza por medio de actividades de corte socioafectivo y cognitivo. Tiene como objetivo promover el desarrollo integral del alumnado con altas capacidades, por lo que va dirigido tanto a estos escolares (Programa Descubriéndonos), como a sus progenitores (Programa Encuentros) (Borges, Nieto, Moreno y López-Aymes, 2016).

En un estudio realizado para medir la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), respecto a las expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México se encontró que las expectativas que tienen los progenitores acerca de la intervención se ajustan a lo que van a recibir, por lo que se encuentran motivados para participar en el programa con una diferencia poco significativa en el caso del grupo de México en el cuál las expectativas eran mayores (Borges, et al, 2016).

Los resultados mencionados anteriormente son fundamentales, ya que como plantea Zeidner (2017) es importante que las directrices de estas planificaciones sea proporcionar disposiciones para la práctica y la retroalimentación en la aplicación; el impacto en los estudiantes; monitoreo cuidadoso de las actividades del programa y la evaluación sistemática del impacto del programa; asegurando el desarrollo profesional del personal del programa.

La presente investigación, por tanto, tiene por objetivo analizar las expectativas de los niños y niñas participantes del Programa Integral Para las Altas Capacidades (PIPAC) instrumentado en la Ciudad de México.

## Método

### Participantes

La población quedó constituida por niños con altas capacidades con un Coeficiente Intelectual (CI) de 135 a 154, pertenecientes a la Ciudad de México y área conurbada, que asistían a PIPAC dentro del marco de las actividades del grupo de Altas Capacidades México en la Ciudad de México en el ciclo 2017/2018.

El grupo, estuvo conformado por nueve participantes con un rango de cuatro a ocho años de edad (6 hombres [66.7%] y 3 mujeres [33.3%]). Tuvo una muerte experimental de 3 participantes (33.3%), la muestra final quedó conformada por 6 menores (5 hombres [84%] y una mujer [16%] manteniendo el rango de edad.

### Instrumentos

El instrumento que se utilizó fue el Cuestionario de expectativas y motivación sobre el curso, versión para niños (Rodríguez-Navieras, et al 2015) consta de 25 reactivos tipo Likert el cual consiste en cuatro respuestas: Nada (1), Algo (2), Bastante (3), Mucho (4).

Las categorías de la prueba son cuatro:  
(1) Del programa espero (expectativas, seis reactivos)

(2) Vengo al programa porque (motivación, seis reactivos)

(3) Creo que será bueno (aspectos de éxito, siete reactivos) y,

(4) Creo que puedo aportar (identificación, 6 reactivos).

**Procedimiento**

La aplicación del cuestionario fue llevada de acuerdo a los lineamientos dentro del Programa Integral Para Altas Capacidades Descubriéndonos: Una Guía Practica de aplicación.

Se aplica en la segunda sesión “Evaluación, normas y presentación del curso”:

- Se reparte entre los asistentes el cuestionario de Expectativas y motivación sobre el curso.
- Se les entrega lápices, goma y sacapuntas
- Se solicita que lo llenen el cuestionario de manera individual
- Se pide que escriban su nombre completo y la fecha corriente

- Se leen las primeras instrucciones y se le enseña la forma de puntuar

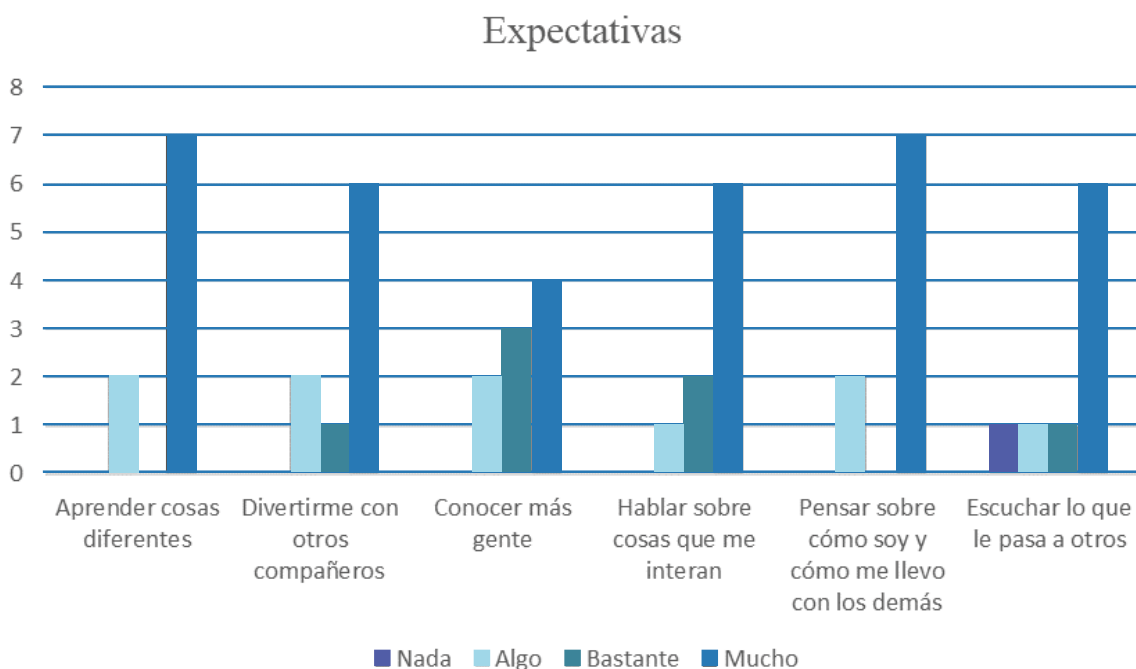
*“Con este cuestionario queremos conocer qué esperas sobre el programa de este año, que te ha motivado a incorporarte en él, que te gustaría aportar, etc. Todo lo que digas servirá para ir incorporando el proyecto, cosas que no teníamos en cuenta y que tú nos puedes comentar. Por eso nos gustaría que fueras lo más sincero posible”.*

- Al termino, se le dan las gracias al menor por su participación en el cuestionario

**Resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las categorías por los nueve participantes originales del grupo.

**Figura 1:** Frecuencias por respuestas en la categoría de Expectativas

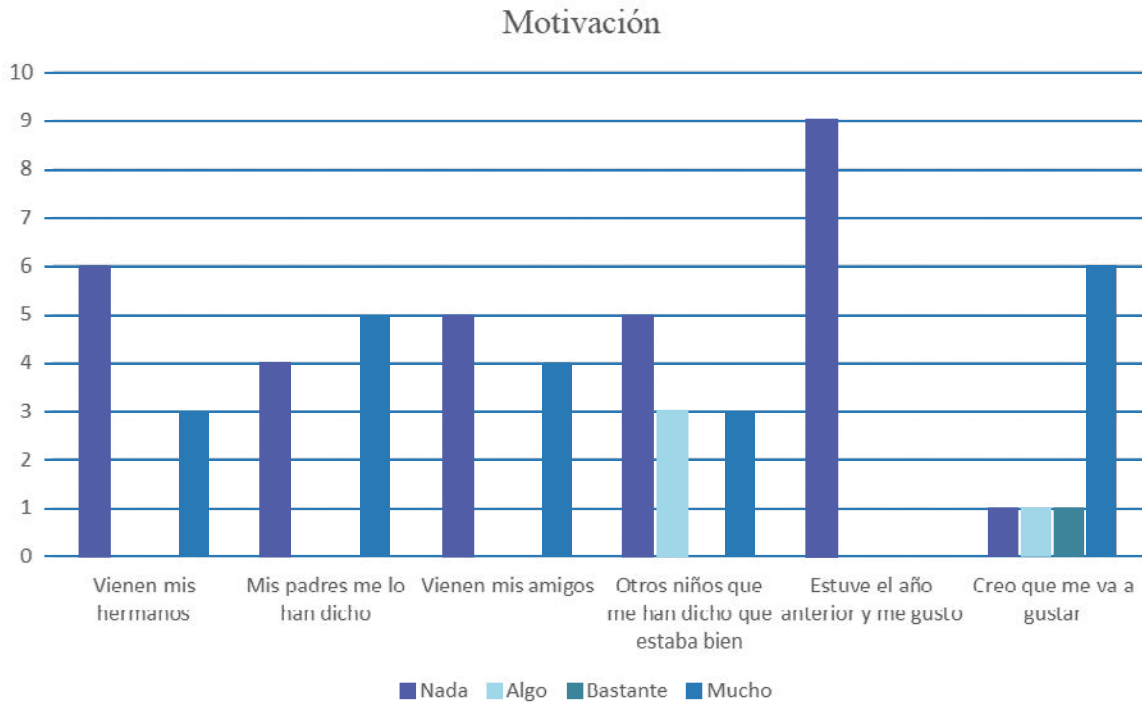


En esta primera gráfica se puede observar que la mayoría de los participantes tienen expectativas sobre aprender cosas diferentes, pensar sobre cómo son y cómo se llevan con los demás, también muestran un alto interés en divertirse con otros compañeros, hablar sobre cosas que les

interesan y escuchar lo que les pasa a otros. Sin embargo, muestran menos interés en conocer a más gente.

A continuación, se presenta la gráfica dos, la cual muestra los intereses por lo cuales asisten al programa PIPAC.

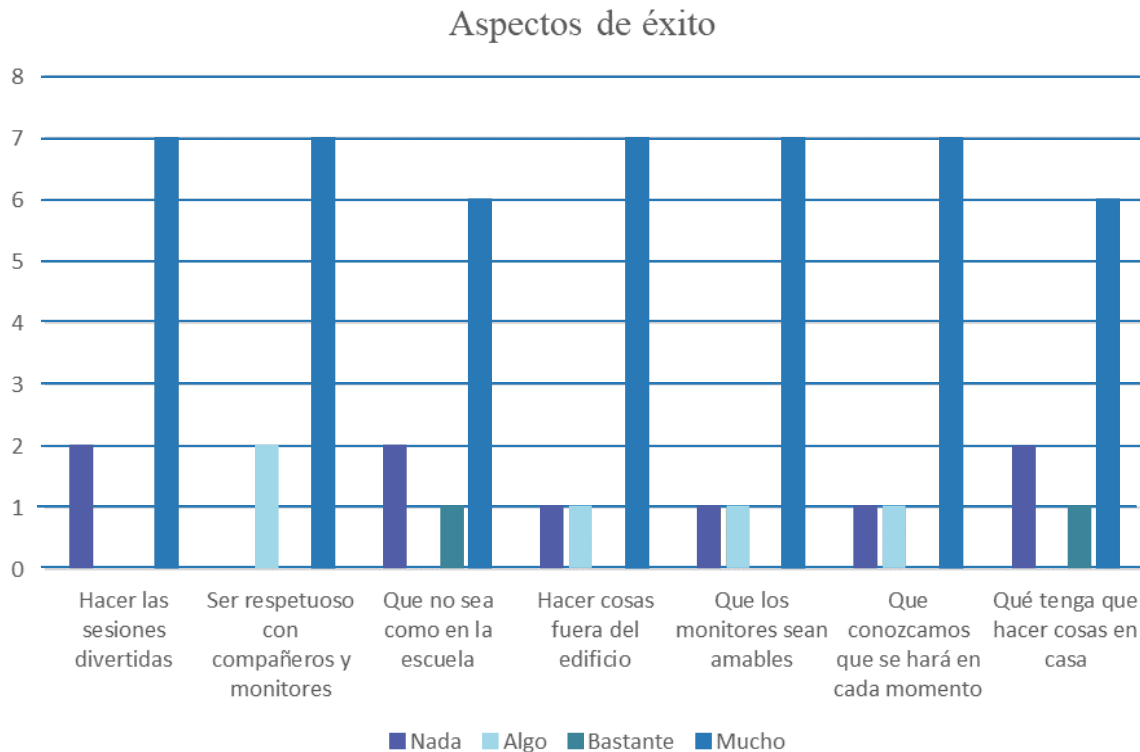
**Figura 2.** Frecuencias por respuestas en la categoría de Motivación.



En esta gráfica se podemos observar que la mayoría de los niños considera que les puede gustar, mientras que la mayoría

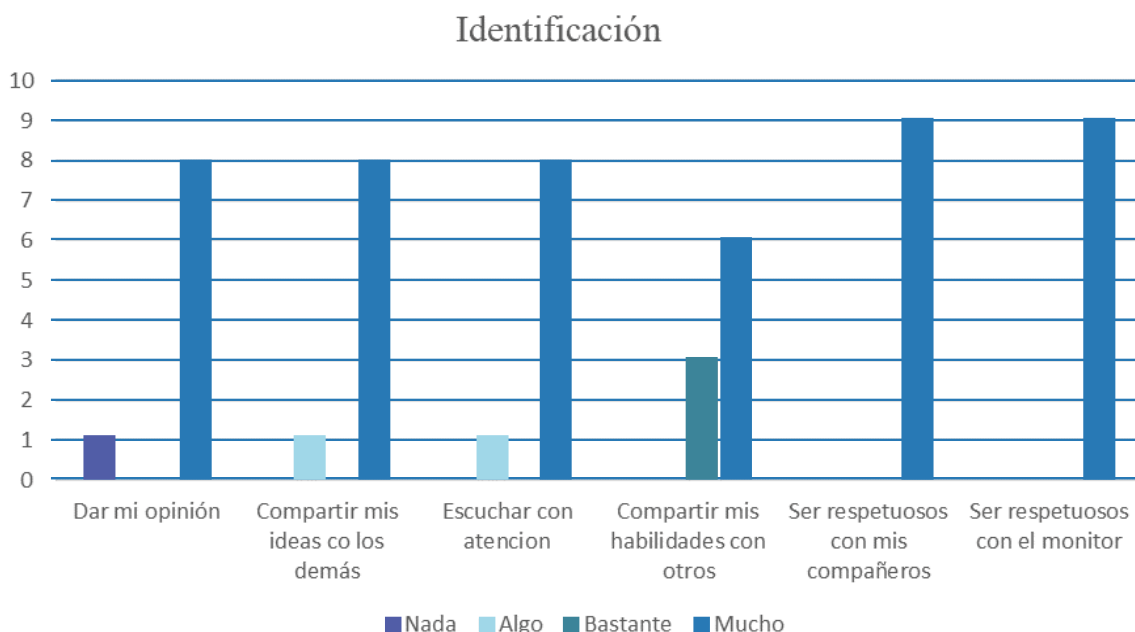
mencionan que no tiene relación con que sus hermanos, amigos u otros niños asistan al programa.

**Figura 3.** Frecuencias por respuestas en la categoría de Aspectos de Éxito.



En la tercera categoría se muestra la mayoría tenía motivación al éxito, sin embargo, algunos mostraban características poco favorecedoras para el éxito del programa, por ejemplo, ser algo respetuosos con compañeros y monitores o tratar de hacer las sesiones divertidas.

**Figura 4:** Frecuencias por respuestas en la categoría de Identificación.



En esta categoría se puede observar que la mayoría de los participantes muestran interés en dar su opinión, compartir ideas con los demás, escuchar con atención, ser respetuoso con mis compañeros y ser respetuoso con el monitor. También se puede observar que algunos de los participantes muestran poco interés en dar su opinión, compartir ideas con los demás y compartir sus habilidades con los demás.

### Discusión

Los niños y niñas con alta capacidad son un grupo que se diferencia de los alumnos con capacidades normativas o inferiores, pero es también, en realidad un grupo heterogéneo, sus características generales giran en tres ejes: cognición, creatividad y personalidad (Jiménez, 2010). Por ello, la generación de programas extraescolares enfocados en el área socioemocional permite que haya coherencia entre sus diferentes aspectos de desarrollo.

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación fue analizar las expectativas que tenían los participantes del Programa Integral Para las Altas Capacidades (PIPAC): descubriéndonos. Se encontró que el alumnado con altas capacidades tiene una necesidad de ser escuchado, de exponer sus intereses, de pensar sobre cómo es y cómo se relaciona con los demás, también muestran motivación por hacer las actividades divertidas y fuera del contexto escolar. En lo particular, los resultados confirman lo planteado por participantes tienen expectativas sobre aprender cosas diferentes, pensar sobre cómo son y cómo se llevan con los demás, también muestran un alto interés en divertirse con otros compañeros, hablar sobre cosas que les interesan y escuchar lo que les pasa a otros. Sin embargo, muestran

menos interés en conocer a más gente.

Pero también se observan, resistencias sociales planteadas por Jiménez (2010) tales como falta de estrategias emocionales, un locus de control externo, alta ansiedad, tendencias a internalizar el fracaso y baja autoestima que se relacionan con los resultados obtenidos como tener pobre interés por conocer a personas nuevas; ser poco respetuosos con las figuras de autoridad (monitoras) y sus pares, así como falta de motivación para aprender cosas nuevas.

Los resultados en específico comprueban lo mencionado por Prieto y Hernández, (2011) y Bar-on (2006) de la necesidad de desarrollar programas en los cuales los menores puedan tener una competencias a nivel emocional y socialmente para comprender y relacionarse bien con los demás, y enfrentar con éxito las demandas, desafíos y presiones diarias.

Es importante, subrayar que los programas dirigidos a los alumnos con altas capacidades cobran una especial relevancia, puesto que este colectivo presenta necesidades educativas específicas, así como afectivas.

Una de las limitaciones fundamentales de este estudio se encuentra en la muestra, ya que no es significativa para realizar comparaciones por sexo respecto a las expectativas del programa.

### Referencias

- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17, pp. 1-28.
- Borges, A., Hernández-J., Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias

- contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales Universidad de La Laguna. *Psicothema*, 23 (3), pp. 362-367.
- Borges, A., Nieto, I., Moreno, C y López-Aymes, G. (2016). Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 3(1), pp. 23-31.
- Gómez, M., y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas*. España: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Gómez-Pérez, M., Mata-Sierra, S., García-Martín, B., Calero-García, D., Molinero-Caparrós, C., y Bonete-Román, S. (2014) Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Rev Latinoam Psicol*; 46(1), pp. 59-69.
- Jiménez (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. España: Pearson Educación.
- Navarro, M., Rodríguez-Naveiras, E., López-Aymes, G., y Cadenas, M. (2015). Evaluación de la interacción en un programa extracurricular usando la metodología observacional. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 1 (2), pp. 24-43.
- Prieto, D., y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), pp. 17-21.
- Terrassier, J. (2005). Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. *Conf Rennes psychiatres. Les Dyssynchronies. Psychologue de l'enfance*, pp. 1-11.
- Rodríguez-Naviera, E. (2010). PROFUNDO: un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades (tesis doctoral). Universidad de la Laguna: España.
- Rodríguez Naviera, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges, A. y Valadez, D. (2015). *Programa Integral para las altas Capacidades: Descubriéndonos. Una guía practica de aplicación*. México: Manual Moderno.
- Zeidner M. (2017). High Ability Studies. Tentative guidelines for the development of an ability-based emotional intelligence intervention program for gifted students. *Department of Counseling and Human Development*, 8(1), pp. 29-41.



## Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo

Dolores Valadez<sup>1</sup>

Rogelio Zambrano<sup>1</sup>

África Borges<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Guadalajara

<sup>2</sup>Universidad de La Laguna

### Resumen

El profesorado, en el caso del estudiantado más capaz, juegan un doble papel, tanto en la detección y diagnóstico como en la respuesta educativa. México tiene, desde 2006, un protocolo de actuación para este alumnado, la Propuesta de Intervención: *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, desarrollada, con mayor o menor profundidad, en varios estados. El objetivo de esta investigación es estudiar el conocimiento que tanto profesorado de aula como de apoyo tienen de la Propuesta, con 647 docentes de aula y de apoyo, pertenecientes a ocho estados, mediante el método de análisis del discurso que identifica los significados del lenguaje con ALCESTE. Los resultados muestran un conocimiento limitado de la Propuesta por parte del profesorado de aula, siendo mejor en el caso del profesorado de apoyo. Esto evidencia la necesidad de formar adecuadamente al profesorado para que puedan aplicar las medidas educativas planteadas a nivel estatal.

Palabras clave: Profesorado, Altas capacidades, detección, respuesta educativa

### Abstract

Teachers, in the case of the most capable student body, play a double role, both in detection and diagnosis and in the educational response. Mexico has, since 2006, a protocol of action for these students, the Proposal for Intervention: Educational attention to students with outstanding skills, developed, with greater or lesser depth, in several states. The objective of this research is to study the knowledge that both classroom and support teachers have of the Proposal, with 647 classroom and support teachers, belonging to eight states, through the method of discourse analysis that identifies the meanings of the language with ALCESTE. The results show a limited knowledge of the Proposal by the classroom teachers, being better in the case of support teachers. This demonstrates the need to adequately train teachers so that they can apply the educational measures proposed at the state level.

**Key words:** *Teaching staff, High capacities, detection, educational response*

El papel del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave (Renzulli, 2010), al llevar a las aulas los principios de los sistemas educativos, convirtiéndolos en proyectos y programas que se realizan por medio de su intervención (Pérez Juste, 2006).

En el caso del alumnado más capaz, el profesorado juega un papel de extrema relevancia, pues su actuación es fundamental para la detección de estos estudiantes (Valadez, Borges, Zambrano y Flores, 2017). Croft (2003) señala que el alumnado de altas capacidades puede verse más influido por las actitudes y comportamientos de sus docentes que sus pares, pues el profesorado más exitoso desarrolla áreas específicas de especialización que no están incluidas en el currículo general. La respuesta educativa a los más dotados, por otra parte, debe llevarse a cabo por profesorado entrenado (Gallagher, 2000).

La relación entre profesorado y el alumnado de más capacidad no siempre es todo lo adecuada que debería ser. Además de que el profesorado no siempre es capaz de detectarlos adecuadamente, en ocasiones estos escolares no tienen el mejor comportamiento en las aulas, como se podría esperar respondiendo al mito de su rendimiento superior (Cárdenas, 2011). Es común que se considere que deben ser obedientes con las normas, presentar buena conducta o tener un superior rendimiento (Croft, 2003), lo cual no siempre es el caso. Por ello, el profesorado puede llegar a la conclusión que no son los mejores alumnos, no respondiendo a las expectativas de lo que los docentes consideran que debe ser un alumnado brillante (Hernández-Jorge, Borges, Rodríguez & García, 2005). Por una parte, el profesorado no está libre de mitos y creencias erradas tan comunes cuando se habla de alumnado talentoso (Pérez, Borges

y Rodríguez-Naveiras, 2017). Por otra, y consecuentemente con las inadecuadas creencias, se encuentra el problema de la falta de formación específica de este profesorado (Russell, 2018).

En el modelo de actuación mexicano, la Propuesta de Intervención: *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, donde el profesorado juega un papel fundamental, como se describe a continuación.

Desde hace más de una década, en México se cuenta con un plan de actuación para el alumnado sobresaliente. Una de las metas de acción del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 de México (PND) fue diseñar un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes (Valadez, Gómez, Betancourt, Zambrano y Lara, 2010). De esta forma a través de la Secretaría de Educación Pública se desarrolló un proyecto de investigación, cuyo objetivo fue diseñar, implementar y evaluar una *propuesta de intervención educativa que contemple las características de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes*. En el 2006 se publica la Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y la Propuesta de actualización docente: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, que desde el 2008 a la fecha se pusieron en marcha en todo el país.

La Propuesta, que se apoya en el Modelo Diferenciador de Superdotación y Talento (Gagné, 1998), parte de los conceptos de integración e inclusión educativa, donde se busca la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, de forma que permita al niño sobresaliente aprender sin que tenga que abandonar la escuela o asistir a grupos especiales.

El alumnado de aptitudes sobresalientes se define en función de que sean capaces de destacar de forma significativa del grupo social y educativo en alguna de estas áreas: científico-tecnológica, humanística-social, artística o acción motriz (SEP, 2006), entendiéndose las aptitudes como capacidades naturales, desarrolladas a través de experiencias educativas, sea en la escuela, en la familia o en la comunidad, mediante un contexto facilitador (SEP, 2006).

La Propuesta tiene como objetivo general ofrecer una respuesta educativa que favorezca el desarrollo de su potencial, identificando para ello las necesidades educativas que presenten, enriqueciendo el contexto escolar, áulico y extracurricular. Este objetivo se despliega en diversos objetivos específicos, entre los que cabe destacar, relacionadas con el profesorado: (a) Proporcionar a los profesores de educación regular y educación especial un marco conceptual que oriente la perspectiva de trabajo de las escuelas y de los servicios de apoyo de educación especial en la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes; (b) Ofrecer una propuesta integral de evaluación (actores y sus funciones, momentos de realización, procedimientos, técnicas e instrumentos) para la identificación inicial, la evaluación psicopedagógica y la detección permanente de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes; (c) Proporcionar recomendaciones teóricas y metodológicas que contribuyan a enriquecer el contexto

escolar y el contexto áulico, particularmente la práctica docente en función de propiciar un espacio educativo enriquecido.

La atención a este alumnado se inicia con su detección e identificación, siendo la primera fase la detección inicial o exploratoria, que persigue detectar dentro de un grupo regular a los alumnos y alumnas que posiblemente presentan aptitudes sobresalientes. Para ello se plantean las siguientes acciones: (a) Actividades exploratorias, consistentes en situaciones de aprendizaje diseñadas en base a los contenidos del currículo, planeadas por el maestro de grupo en colaboración con el maestro de apoyo; (b) recolección de evidencias o productos generadas por el estudiante; (c) nominación libre del maestro, basado en su punto de vista, acompañado de una justificación; (d) inventario para la identificación de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, en formato Likert, que contesta el profesor de aula para aquellos niños que fueron detectados; (e) Evaluación Psicopedagógica, que se realiza para el alumnado que alcanza el punto de corte establecido, usando tanto instrumentos formales, como figura en la tabla 1, como no formales: entrevista (maestro, padres y alumno), desarrollo afectivo, clima de trabajo y estilos de aprendizaje, entre otros. Con el objeto tanto de corroborar la presencia de la aptitud detectada como de determinar las fortalezas y debilidades del niño. En esta evaluación participa el psicólogo, el profesor de apoyo, el profesor de grupo, los progenitores y el alumnado.

**Tabla 1.** *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.*

Instrumento	Aptitud que valora	Puntuación mínima requerida
WISC-R	Intelectual	CI 116
CREA	Creativa	Percentil 90
BAS 1 y 2	Socioafectiva	Percentil 80 en las cuatro dimensiones facilitadoras
Evaluación de la aptitud artística	Artística	Sobre el 10% del desempeño de su grupo
Evaluación de la aptitud psicomotriz	Psicomotriz	Sobre el 10% del desempeño de su grupo

En las tres etapas se determina el papel del profesor de aula regular, cuya misión es la detección del alumnado con aptitudes sobresalientes, observando su conducta y las manifestaciones de su aptitud. En todas las fases deberá actuar de forma coordinada con el profesorado integrado en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), profesor de apoyo, y con los progenitores.

Una vez realizado el diagnóstico se debe hacer una propuesta educativa, articulada tanto con el proyecto escolar como con el proyecto curricular. Es decir, se debe de contar con una directriz institucional que guíe los procesos de orientación educativa y que supone intentos planificados de transformación escolar. Por su parte, la planeación del trabajo educativo (proyecto curricular), es el resultado de las decisiones tomadas colectivamente por todos los integrantes de la escuela de las formas de intervención, tomando en cuenta las necesidades e intereses de todos los alumnos, es decir con o sin necesidades educativas especiales. La intervención planteada para

los alumnos con aptitudes sobresalientes está basada en el enriquecimiento, desarrollando experiencias de aprendizaje diferenciadas en función de las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos (SEP, 2006), que se llevará a cabo en el contexto escolar, contexto áulico y en el contexto extracurricular.

En el enriquecimiento del contexto escolar se contemplan programas o proyectos que pueden incluirse en la planeación estratégica de la escuela para ofrecer respuesta a las necesidades educativas especiales. El objetivo del enriquecimiento del contexto escolar es impactar en la enseñanza y el aprendizaje, proporcionando a la escuela distintas alternativas de trabajo educativo que dinamicen su organización y funcionamiento, ofreciendo experiencias de apoyo a la metodología de enseñanza, dinámica de trabajo y a los contenidos curriculares, fortaleciendo a la escuela, a través de proyecto escolar y trabajo vinculado interinstitucional, promoviendo la participación de la comunidad educativa y presentando experiencias de calidad y

estructura que permitan el desarrollo de habilidades de los alumnos (SEP, 2006).

El enriquecimiento del contexto áulico implica apropiarse de todos los elementos presentes en la enseñanza y el aprendizaje, tanto el diseño del espacio del salón de clase (versátil, flexible, con un clima de trabajo); la organización del trabajo docente, en cuanto a objetivos, contenidos, métodos, tareas, material didáctico y bibliografía, sistema de evaluación y autoevaluación; estrategias didácticas que refuerzan la diversificación para trabajar con los alumnos como pueden ser el trabajo cooperativo y la socialización entre otros; Propuesta curricular adaptada, esto es, la propuesta específica de trabajo para cada alumno con NEE, que incluye distintas adecuaciones: curricular y de acceso; evaluación y seguimiento en torno al contenido a evaluar, sugiriéndose el uso del portafolio, entre otros.

El enriquecimiento extracurricular se refiere a diseñar programas, proyectos y actividades específicas centradas en los intereses y aptitudes identificadas, para ampliar conocimientos y habilidades en el ámbito educativo, social, cultural, artístico o deportivo, profesional y de familia o tutores (SEP, 2006).

La planeación del maestro permite abordar contenidos y propósitos que están fuera del plan y programas de estudio con el objetivo de ofrecer un apoyo educativo dentro y fuera de la escuela, facilitar el acceso a recursos humanos y materiales de la comunidad y, sobretodo, enriquecer el currículo.

Se debe promover también la vinculación con otras instituciones especializadas, educación especial, programas y proyectos, que cuenten con recursos humanos y materiales que se requieren para dar una respuesta a NEE relacionadas con aptitudes sobresalientes.

Es importante que la escuela esté informada del trabajo de enriquecimiento que realizan las instancias para que partan del mismo objetivo y puedan dar información sobre el área de trabajo, ubicación, alumnos y alumnas, y participación de la familia en el proceso.

Por último, se recomienda que se recuperen todas las actividades que realice el alumno (experiencias, actividades y proyectos de investigación), ya que le permite al docente también enriquecerse y retomar esas experiencias en el aula y aplicarlas a todos los alumnos.

La propuesta también señala que es recomendable hacer una evaluación del proceso de atención y propone un formato de registro del proceso de atención donde se recuperan datos que den cuenta de si lo que se le ofreció, dio respuesta a sus intereses y habilidades, registrándose también avances, logros, actividades y producciones realizadas.

El objetivo del presente trabajo fue analizar cómo conceptualizan los profesores de aula y de apoyo de educación básica a los alumnos con aptitudes sobresalientes y si esta conceptualización es acorde a la establecida en la *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes*.

## Método

### *Participantes*

En esta investigación participaron dos grupos de docentes de primaria de ocho estados de la república mexicana: el profesorado que imparte docencia (profesores de grupo), y los profesores de apoyo, profesionales que forman parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que colaboran con el profesorado de grupo en la docencia relativa a educación especial.

Ambos grupos de profesores habían trabajado en algún momento con la propuesta o bien actualmente estaban haciéndolo.

Los datos relativos a la media de edad, de años de docencia y de antigüedad

en el centro se presentan en la tabla 2. Los informantes pertenecían a ocho estados de México. La distribución por grupos se presenta en la tabla 3. En la tabla 4 se muestra la formación de los docentes encuestados.

**Tabla 2:** *Edad y experiencia de los participantes.*

-	Profesores	Grupo			Apoyo		
		M	DT	N	M	DT	N
Edad		41,67	9,681	416	41,96	9,179	224
Años en el cargo		7,80	9,840	417	2,21	2,738	223
Antigüedad en el Centro		11,90	10,375	421	8,69	8,924	224

Nota: M= Media; DT= Desviación típica; N= Número de participantes

**Tabla 3:** *Docentes por Estado.*

Profesores	Grupo	Apoyo	Total
Baja California Norte	22	1	23
Colima	29	6	35
Guanajuato	152	197	349
Jalisco	15	3	18
Morelos	159	7	168
Sinaloa	6	5	11
Estado de México	7	0	7
Zacatecas	33	5	38
Total	423	224	647

**Tabla 4:** Titulación del profesorado.

Profesores	Grupo	Apoyo	Total
Normalista/técnico	13	0	13
Licenciatura	333	162	495
Maestría	70	59	129
Doctorado	6	3	9
Total	422	224	646

*Instrumento*

Para la recogida de datos de la investigación global se diseñó un instrumento ad hoc, formado por preguntas abiertas y cerradas, incluyendo la formación que tiene el maestro en aptitudes sobresalientes, conocimiento de la *Propuesta*, procedimiento de evaluación, procedimiento de intervención y valoración general de la propuesta. Para la presente investigación se tomó en cuenta la pregunta abierta relativa al conocimiento que el profesorado tiene de la *Propuesta*.

*Procedimiento*

Para la recogida de datos se contactó con el Jefe o Director de Educación Especial (o su equivalente) de los 12 estados que han implementado la *Propuesta* desde su inicio para invitarlos a participar en este proyecto de investigación, aceptando a ello los Jefes de ocho estados: Baja California Norte, Colima, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Sinaloa y Zacatecas.

Posterior a la aceptación se realizó una entrevista con el responsable, a fin de

organizar la estrategia y recogida de datos de los profesores participantes. La recogida final de información por parte del profesorado se realizó a través del mismo responsable o por medio de los directores de las Unidades de Servicio de Apoyo para la Escuela Regular (USAER), pudiendo cumplimentarse el cuestionario *online* o por medio de la aplicación del instrumento en lápiz y papel.

*Análisis de datos*

Para estudiar la frecuencia de verbalizaciones dadas por el profesorado a diversas cuestiones planteadas, se usó el método del análisis del discurso fenomenológico, que identifica los significados del lenguaje (Reinert, 1998). El análisis lexical se realizó utilizando el software ALCESTE, versión 2010. La metodología focaliza la distribución estadística de la sucesión de palabras, tomando en cuenta únicamente la presencia simultánea de varias palabras en un mismo enunciado. De esta manera, se identifican las clases como campos semánticos, representadas en dendogramas.

**Resultados**

*Profesores de Grupo*

El análisis de contenido léxico de las respuestas dadas a la forma en que se define al alumnado sobresaliente arrojó siete clases. En la ilustración 1 se presenta el dendograma obtenido, con los contenidos léxicos de cada clase.

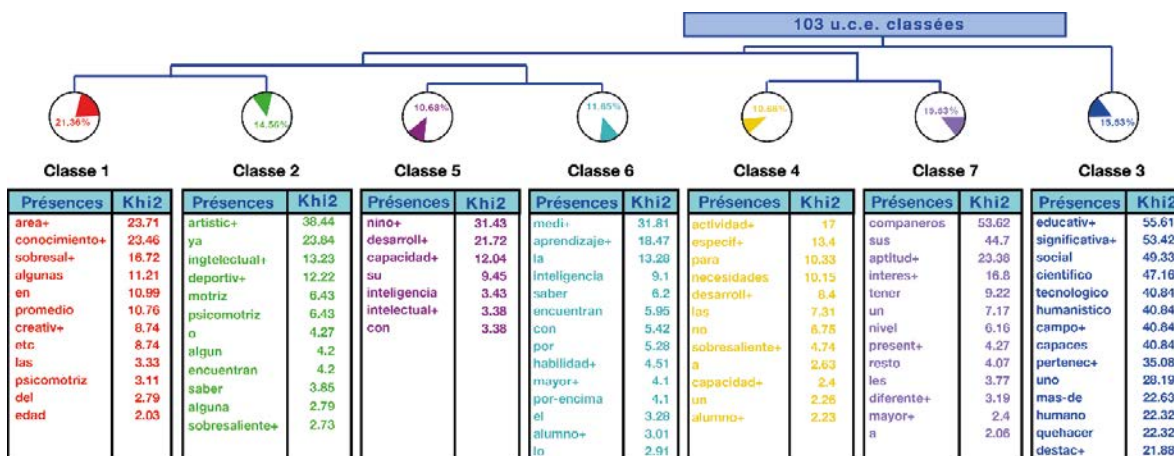
Como se puede observar la clase 3 es la que obtiene mayor ji cuadrado, pudiendo nombrarse como *Alumnos que destacan del grupo social y educativo*. Representa el 15,53 % de unidades de contexto elemental, siendo la palabra educativa la que presenta un mayor

valor. Algunos ejemplos de las respuestas dadas en esta clase son los siguientes:

“Son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico tecnológico, humanístico, social, artístico y/ o deportivo”.

Le sigue la clase 7, que representa un 15,53 % de las unidades de contexto elementales, siendo la palabra con mayor valor de  $X^2$  es Compañeros. En relación al contenido de las frases que conforman la clase, la definición de AS es que Tienen un nivel más alto y un mayor ritmo de aprendizaje respecto a sus compañeros.

**Ilustración 1:** Dendograma correspondiente a las respuestas de los profesores de grupo sobre cómo se define al alumnado sobresaliente.



La clase 2 representa el 14,56 % de unidades de contexto, siendo Artístico la palabra con  $X^2$  más elevado. En base a las frases que conforman la clase, esta se puede nombrar como: *Tipos de Aptitud*. Algunas de las respuestas dadas son las siguientes: “Según destaquen en contar con habilidades

intelectuales, artísticas o deportivas”, “Niños con algún tipo de capacidad diferente a los demás ya sea artística o intelectual”, “Son aquellos alumnos que sobresalen en una de las cinco áreas: intelectual, psicomotriz, social, artística, deportiva”.



En la Clase 1, que representa un 21,36 % de unidades de contexto elemental, la unidad de contexto elemental con un mayor valor de ji cuadrado es *Área*. Tomando en cuenta los contenidos de la clase, corresponde a definiciones relativas a *Alumnado que sobresale o destaca en una aptitud (intelectual, creativo, psicomotriz, etc...)*: “Niños que sobresalen en algunas áreas intelectual, creativo, etc.”, “Niños que sobresalen del grupo en alguna área”.

La clase 4 representa el 10,68 % de las unidades de contexto elemental. La palabra con mayor valor de  $X^2$  es *Actividad*. En función del contenido de las frases, la definición de alumnado sobresaliente: *Capacidad de desarrollo de actividades específicas* (“Alumnos iguales a los otros solo con necesidades específicas”, “Son alumnos que por sí solos destacan, independientemente del soporte específico que pueda brindárseles. La condición sobresaliente y las necesidades educativas especiales que pueda estar asociadas tiene un carácter relativo”

La clase 6 se puede definir como *Alumnos que están por encima de la media en inteligencia*. Representa el 11,65 % de unidades de contexto elemental, siendo la palabra con mayor valor de Media (“Son alumnos que se encuentran con mayor avance sobre los contenidos, aprendizajes esperados, propósitos del grado que cursan y que requieren de atención personalizada por parte del docente y especializada por parte

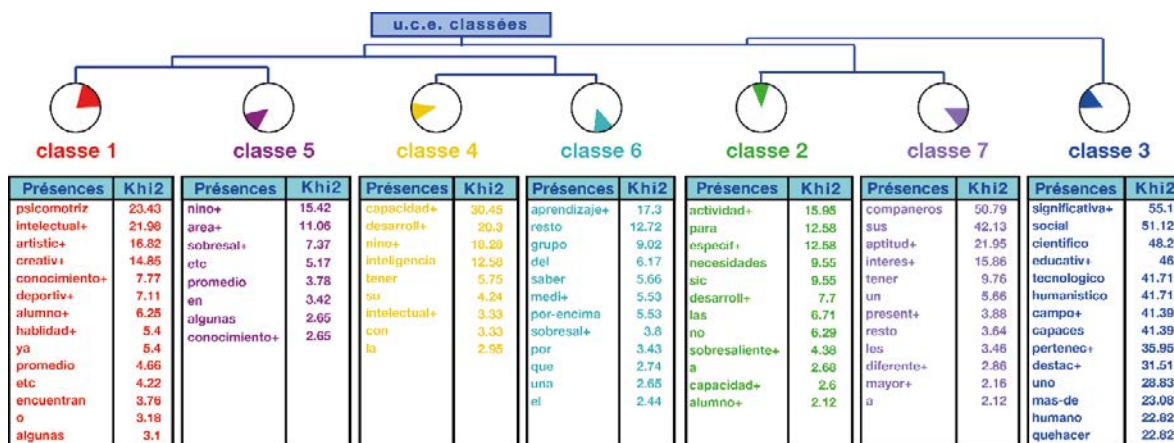
de USAER”, “Alumnos que se encuentran por encima de la media de su grupo y que destacan en alguna habilidad o inteligencia”).

Por último, la clase 5 supone el 11,65 % de las unidades de contexto elemental. La palabra con mayor valor de  $X^2$  es Niños. En función de los contenidos de las frases, la definición de Alumnado sobresaliente está en función de la *Capacidad intelectual*. (“Niños con capacidades intelectuales desarrolladas”, “Niños que han desarrollado su capacidad intelectual”).

En síntesis, la definición de los profesores de grupo recae sobre los campos de manifestación de las aptitudes, las cuales van a estar en función, por un lado, de las áreas de conocimiento y tipo de aptitud y, por el otro, del aprendizaje y las habilidades desarrolladas, así como de las actividades específicas en referencia al comportamiento y a las capacidades intelectuales del niño. Se observa que, a pesar de mencionar los campos de manifestación y las aptitudes, los docentes de grupo le dan un peso importante a la capacidad intelectual.

#### *Profesores de Apoyo*

El análisis de contenido léxico de las respuestas dadas por el profesorado de apoyo sobre cómo definir al alumnado sobresaliente arroja siete clases. En la ilustración 2 se presenta el porcentaje de frases utilizadas por clase.



La clase 3, por los contenidos de las unidades de contexto elemental, se puede denominar *Alumnado que destaca significativamente del grupo social y educativo*, representando un 15,31 % de las unidades de contexto elemental. Ejemplo de respuestas dadas son las siguientes: “Son aquellos que son capaces de destacar significativamente del resto del grupo social y educativo al que pertenecen en cualquiera de los campos del quehacer humano, científico, tecnológico, humanístico, social, artístico y/o de acción motriz”, “Son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico tecnológico, humanístico, social, artístico y/o deportivo”.

Los contenidos de las unidades de contexto elemental permiten denominar a la clase 7 como *Diferencia con sus compañeros*, representa un 16,34 % de las unidades de contexto elemental, esto es, el porcentaje mayor de todas las clases. (“Que tienen un nivel alto en conocimientos generales

respecto a sus compañeros”, “Son alumnos cuyas aptitudes están por encima de la de sus compañeros de acuerdo a las diferentes áreas”.

La clase 4 por sus contenidos se denomina como *Alumnado con mayor inteligencia*, representa un 11,22 % de las unidades de contexto elemental, esto es, el porcentaje mayor de todas las clases. (“Son niños que tienen desarrollada algún tipo de inteligencia”. “Niños con capacidades intelectuales desarrolladas”)

Los contenidos de las unidades de contexto elemental permiten denominar a la clase 1 como que *Destacan en un tipo de aptitud*. Representa un 21,43 % de las unidades de contexto elemental. (“Según destaquen en contar con habilidades intelectuales, artísticas o deportivas”, “Alumnos que presentan habilidades específicas, como intelectuales, artísticas, motrices o creativas”).

Los contenidos de las unidades de contexto elemental permiten denominar a la clase 6 como *Mayor ritmo de aprendizaje*,

representando un 12,24 % de las unidades de contexto elemental, esto es, el porcentaje mayor de todas las clases. La palabra con un mayor valor de  $X^2$  es *Aprendizaje*. “Son alumnos que presentan distinto ritmo de aprendizaje comparado con el resto del grupo, los cuales poseen o desarrollan ciertas habilidades o destrezas en ciertas áreas específicas”, “Son aquellos niños que sobresalen del resto de su grupo en alguna área de desarrollo y aprendizaje”.

Los contenidos de las unidades de contexto elemental permiten denominar a la clase 5 como *Niños que sobresalen*, representando un 12,24 % de las unidades de contexto elemental, esto es, el porcentaje mayor de todas las clases. La palabra con un mayor valor de  $X^2$  es Niño. (“Alumnos que sobresalen en algunas áreas como: arte, deporte, ciencia, manualidades, etc. A través de la observación, niños que sobresalen en un área”, “Sí a los niños que sobresalen en algunas áreas intelectual, creativo, etc...”, “Niños que sobresalen del grupo en alguna área”).

La clase 2, por los contenidos de las unidades de contexto elemental, se puede denominar *Alumnado que sobresale* y representa un 11,22 % de las unidades de contexto elemental (“Son alumnos que por sí solos destacan, independientemente del soporte específico que pueda brindárseles. La condición sobresaliente y las necesidades educativas especiales que puedan estar asociadas, tiene un carácter relativo”, “Alumnos iguales a los otros solo con necesidades específicas”).

Como resumen, la definición de los profesores de apoyo de un niño con aptitudes sobresalientes es aquel que destaca significativamente en un campo de manifestación de las aptitudes, en relación a sus compañeros, siendo más inteligentes

y destacando en un tipo de aptitud, teniendo un mayor ritmo de aprendizaje en relación al resto de sus compañeros y por lo tanto requieren de actividades específicas.

### Discusión

Lo primero que cabe señalar es que las respuestas de ambos grupos de profesorado se agrupan en siete clases, lo que pone de manifiesto una gran dispersión en las respuestas.

Merece la pena señalar que las definiciones dadas no se ajustan a cómo se conceptualiza en la *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. Así, solo en tres de las clases del profesorado de grupo y en dos del de apoyo se hace referencia a las cinco aptitudes en las que puede destacar el alumnado sobresaliente: intelectual, creativo, artístico, social y psicomotriz. En dos clases entre el profesorado de grupo y en una en el de apoyo, la característica diferencial recae en la mayor inteligencia. También se da como definición una característica muy concreta del alumnado con aptitudes sobresalientes: su mayor velocidad de aprendizaje (clase séptima del profesorado de grupo y sexta del de apoyo).

Estos resultados ponen de manifiesto que el profesorado no se atiene a la definición oficial dada en la *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*, lo que quiere decir que los lineamientos de la misma van en una dirección, pero los del profesorado en otra. Ello es especialmente importante cuando la detección de este alumnado, como se ha mencionado anteriormente, recae de forma muy relevante en el profesorado.

Un conocimiento superficial de la *Propuesta* se pone de manifiesto con los

resultados cualitativos, cuando se pregunta sobre la definición que dan de alumnado sobresaliente. Solo algunas de las clases obtenidas, tanto en profesorado de aula como de apoyo, coinciden con la Propuesta, en el sentido de señalar que bajo este concepto se engloba al alumnado que *destaca por alguna aptitud*. No obstante, en muchos casos el profesorado se decanta más por definiciones que claramente se enmarcan en igualarlo a una mayor capacidad intelectual, como puede ser *mayor ritmo de aprendizaje o mayor inteligencia*. El estudio de la rúbrica de la Propuesta (Valadez, Gutiérrez, Betancourt, Borges y Galán, 2016), justamente el aspecto mejor definido era la definición del alumnado sobresaliente. Los resultados aquí mostrados ponen de manifiesto que, en la práctica, tampoco este aspecto está claramente consolidado.

A partir de la puesta en marcha de la *Propuesta*, todo el profesorado participante en esta investigación ha atendido a alumnos con aptitudes sobresalientes, por lo que se esperaría que tuviesen un adecuado conocimiento de ésta. Sin embargo, los resultados obtenidos presentan una asociación significativa entre tipo de profesorado y conocimiento de la propuesta, de nuevo a favor de los docentes de apoyo, quienes mayoritariamente conocen la propuesta (90,6 %), mientras que esto es así solo en menos de la mitad del profesorado de apoyo.

Esta situación es preocupante, dado que la adecuada implementación de la propuesta está directamente relacionada con el conocimiento y dominio de esta, por lo que se requiere una mayor capacitación y asesoramiento particularmente a los profesores de grupo (Galán, 2015).

Los resultados son coincidentes con los obtenidos por Covarrubias (2014), en el sentido del desconocimiento que los docentes

de grupo y de apoyo tienen de la propuesta de intervención.

Cabe señalar, como limitación del estudio, que aunque la muestra es numerosa, la gran población mexicana, así como las diferencias de aplicación de la *Propuesta* en los distintos estados, haría preciso replicar la investigación, incorporando más profesorado, tanto de aula como de apoyo, para corroborar su conocimiento de esta medida educativa para el alumnado sobresaliente.

Los resultados obtenidos muestran que los profesores de apoyo se hallan más preparados para educar al alumnado sobresaliente. Esto supone una noticia alentadora. Sin embargo, no cabe decir lo mismo del profesorado de aula, lo que supone una importante fuente de preocupación, porque es sobre estos docentes donde recae la responsabilidad diaria y continuada de dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje de este estudiantado. Los resultados obtenidos aquí ponen de manifiesto que necesitan preparación para acometer tal labor.

## Referencias

- Cárdenas, C. (2011). Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, (8), 283-296.
- Covarrubias, P. (2014). *Evaluación de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en Chihuahua*. Tesis Doctoral. Universidad de Chihuahua.
- Croft, L.J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In Colangelo, N. y Davis, G. (Eds.), *Handbook of gifted education* (S. 558-571). New

- York: Allyn and Bacon Council for exceptional children (2013) NAGC – CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education.
- Gagné, F. (1998). El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales. En: A. Sipán (ed). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 245-252). Zaragoza: Mira Editores.
- Galán, M. (2015). Evaluación del proceso de identificación del programa de aptitudes sobresalientes implementado en el estado de Guanajuato. Tesis presentada para obtener el grado de Maestra en Psicología con orientación en Psicología Educativa. Universidad de Guadalajara.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 5-12.
- Hernández-Jorge, C y Borges, A. (2005). Demandas del alumnado superdotado a sus profesores y profesoras. *PsiCnosis: Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, (11), 39-50.
- Pérez, J., Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Talincrea*, 4(1), 40-51.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Reinert, M. (1998). Mondes lexicaux et topoi dans l'approche ALCESTE. En S. Mellet y M. Villaume (Eds) *Mots chiffrés et déchiffrés. Mélanges offerts à E. Brunet* (pp. 289-303). France: Editions Honoré Champion.
- Renzulli, J.S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 33-40.
- Russell, J. L. (2018). High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275-303. DOI: 10.1177/1932202X18775658
- SEP (2006). *Propuesta Nacional de Intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Valadez, D., Borges, A., Zambrano, R., y Flores-Bravo, J. (2017). El papel que juega el profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 47-56.
- Valadez, M. D., Gómez, M. A., Betancourt, J., Zambrano, R. y Lara, B. (2010). Políticas educativas mexicanas en torno a la atención educativa de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos. En: M. D. Valadez y S. Valencia (Coord.). *Desarrollo y educación del talento en adolescentes* (54-64). Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Valadez, M. D., Gutiérrez, S., Betancourt, J., Borges, A. y Galán, M. (2016). Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Análisis de la propuesta de intervención de la secretaria de educación pública, México. *Revista Amazonica*, XVIII (2), 237-259.