

23
Ref



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**LA PERSONALIDAD DE NIÑOS MEXICANOS
CON POTENCIAL SOBRESALIENTE**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N

MARIA SILVIA CAMACHO FARIAS

TERESA PINEDA DIAZ

Directora de Tesis: Mtra. Sofia Rivera Aragón

Asesora de Tesis: Dra. Selene Cansino Ortiz

Junio /91

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	PAGINA
RESUMEN	i
INTRODUCCION	iv
CAPITULO 1	
APROXIMACIONES TEORICAS SOBRE LA CAPACIDAD SOBRESALIENTE	
1.1 GENERALIDADES	1
1.2 DEFINICIONES	3
1.3 CARACTERISTICAS DE LA CAPACIDAD SOBRESALIENTE CON BASE EN JOSEPH RENZULLI.	7
1.3.1 INTELIGENCIA (HABILIDAD ARRIBA DEL PROMEDIO)	10
1.3.2 CREATIVIDAD	17
1.3.3 COMPROMISO CON LA TAREA	26
CAPITULO 2	
EL NIÑO SOBRESALIENTE	
2.1 CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS SOBRESALIENTES	30
2.2 IDENTIFICACION DEL NIÑOS SOBRESALIENTE	38
CAPITULO 3	
PERSONALIDAD	48
CAPITULO 4	
ANTECEDENTES DE INVESTIGACION DE NIÑOS SOBRESALIENTES.	65
CAPITULO 5	
PROYECTO DE ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES (PROYECTO CAS).	
5.1 ANTECEDENTES DEL PROYECTO CAS.	83
5.2 LINEAMIENTOS TEORICOS DEL PROYECTO CAS.	89
5.3 MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO UTILIZADO EN EL PROYECTO CAS.	100
5.3.1 ACTIVIDADES TIPO I	103
5.3.2 ACTIVIDADES TIPO II	106
5.3.3 ACTIVIDADES TIPO III	110

CAPITULO 6

METODO

6.1	PROBLEMA DE ESTUDIO	116
6.2	HIPOTESIS	116
6.3	VARIABLES	119
6.4	POBLACION	121
6.5	MUESTRA	122
6.6	INSTRUMENTOS	123
6.6.1	CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD C.P.Q. DE CATTELL	125
6.6.2	TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN	136
6.6.3	ESCALA RENZULLI-HARTMAN	140
6.6.4	INSTRUMENTO SOCIDMETRICO ADIVINA QUIEN ES	147
6.6.5	CUESTIONARIO DE INTERESES	150
6.6.6	CUESTIONARIO A PAORES	154
6.7	DISEÑO	155
6.8	TIPO DE ESTUDIO	156
6.9	ESCENARIO	156
6.10	PROCEDIMIENTO	157

CAPITULO 7

RESULTADOS

7.1	PROCEDIMIENTO ESTADISTICO	166
7.2	RESULTADOS	167
7.2.1	DESCRIPCION CUANTITATIVA DEL C.P.Q. DE CATTELL	167
7.2.1.1	RASGOS DE PERSONALIDAD CON DIFERENCIAS ESTADISTICAS	167
7.2.1.2	RASGOS DE PERSONALIDAD QUE NO OBTUVIERON DIFERENCIAS ESTADISTICAS	170
7.2.2	DESCRIPCION CUALITATIVA DEL C.P.Q. DE CATTELL	174
7.2.2.1	PERFIL DE PERSONALIDAD DEL NIÑO SOBRESALIENTE	174
7.2.2.2	PERFIL DE PERSONALIDAD DEL NIÑO NO SOBRESALIENTE	175
7.2.2.3	RASGOS CON TENDENCIA HACIA LOS EXTREMOS	176
7.3	RESULTADOS COLATERALES	177

DISCUSION	186
-----------	-----

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	196
--	-----

BIBLIOGRAFIA	208
--------------	-----

ANEXOS	
--------	--

RESUMEN

El propósito de la presente investigación, fue encontrar los rasgos de personalidad característicos de los niños considerados como sobresalientes en el "Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes" (Proyecto CAS, actualmente convertido en servicio), implementado por la Dirección General de Educación Especial (DGEE), así como comparar el perfil de este grupo, con el de otro integrado por niños clasificados como no sobresalientes (Grupo B), para de esa manera llevar a cabo una comparación y obtener las diferencias, si es que éstas se presentaban.

Se procedió a formar el grupo de sobresalientes (grupo A) por 46 niños (ambos sexos) con edades entre 8 y 11 años que cursaban 4º y 5º grado, en escuelas primarias públicas participantes en el Proyecto CAS. Estos alumnos fueron seleccionados por los profesores especialistas, mediante los siguientes criterios: Escala Renzulli-Hartman, resuelta por los profesores regulares; instrumento sociométrico "Adivina quién es", contestado por los alumnos de todo el grupo y calificaciones. En cuanto al grupo de no sobresalientes (Grupo B), éste se integró por 40 niños, con las mismas características del grupo A, en cuanto a edad, grado escolar y

escuela. En ambos grupos se aplicó un Cuestionario de Personalidad (CPD de Cattell), una prueba de inteligencia (Matrices Progresivas de Raven), un Cuestionario de Intereses y un Cuestionario dirigido a Padres.

Los resultados indicaron que el perfil de ambos grupos, no presentó rasgos extremos, pero en el grupo de sobresalientes se observó una tendencia hacia los rasgos Afectuoso, Estabilidad Emocional, Flemático, Sumiso, Sujeto a Reglas, Grupal, Ingenuo, Seguro de sí mismo, Controlado y Relajado. En cuanto al factor B (Inteligencia Concreta Vs Inteligencia Abstracta) éste presentó una mayor orientación hacia inteligencia Abstracta en favor del grupo de sobresalientes, encontrándose también que hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Asimismo en la Prueba de Inteligencia, se observó que el grupo de sobresalientes obtuvo diagnósticos que corresponden a superior al término medio y Superior, lo que sugiere que el grupo de sobresalientes en promedio se caracteriza por presentar una inteligencia abstracta.

En cuanto a la comparación de los dos grupos se obtuvo que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor A (Reservado Vs Afectuosos); factor B (Inteligencia Concreta Vs Inteligencia abstracta); factor C (Labilidad Emocional Vs Estabilidad Emocional); factor J (Grupal Vs Individual), con un nivel de significancia menor de 0.05.

Como datos colaterales a este estudio se identificaron y comprobaron las siguientes características: los alumnos sobresalientes tienen un mejor aprovechamiento escolar; inician su lectura más temprano; sus padres poseen un mayor nivel de escolaridad, opinan más favorablemente respecto a su rendimiento escolar, conocen sus áreas de estudio preferidas y señalan que sus hijos cumplen sin presión sus tareas escolares. Las familias de los niños CAS son más pequeñas y hay un elevado número de sobresalientes que son primogénitos.

INTRODUCCION

La educación para los habitantes de un país es un imperativo que no puede dejarse en segundo plano, toda vez que ésta representa una vía, para lograr el desarrollo en las diferentes áreas que posibilitan un mejor nivel de vida en todos los aspectos; de ahí la importancia de elaborar programas educativos de acuerdo a las necesidades de los educandos, sin perder de vista que no obstante de la existencia de características comunes, es necesario conocer el nivel de capacidad y aptitudes de los estudiantes para ubicarlos convenientemente y orientar la atención que se les brinde, basándose en lo que exigen sus necesidades.

Si bien es cierto que nuestro país cuenta con una instancia -Dirección General de Educación Especial-, a la que corresponde afrontar las necesidades del niño excepcional, ésta ha puesto su atención en alumnos que presentan algún tipo de deficiencia perceptual o intelectual, y es hasta hace muy poco (1986), cuando se le empezó a brindar un lugar dentro de sus programas de educación, a los niños considerados como sobresalientes, lo cual implica que durante muchos años esta población ha sido desaprovechada y absorbida por las prácticas educativas comunes, frustrando en consecuencia sus inter-

reses y capacidades, o bien otros han destacado pese a todos los obstáculos para finalmente emigrar del país a lugares donde les ofrecen mejores oportunidades y un auténtico reconocimiento. Es así como nuestra nación lejos de beneficiarse, continúa a la zaga en el desarrollo científico y tecnológico. Este señalamiento da margen a que consideremos y tomemos con suma seriedad, la atención que deben recibir los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes o con potencial, concediéndole la importancia que merece pues esta acción posibilitaría la formación de ciudadanos que más tarde estarían en condiciones de verter sus conocimientos y creatividad al desarrollo de México y quizá hasta fueran los que rigieran el destino del país, por lo que es urgente tener un mayor conocimiento acerca de estos niños, con la finalidad de que se cuente con los elementos indispensables para desarrollar programas educativos acordes a sus demandas y a la realidad de México, pues aun cuando puede ser válido partir de un modelo establecido en otro medio socioeconómico y cultural, es una exigencia también contar con información emergida de investigaciones propias, para adecuar e incluso crear nuevas estrategias de atención, por tal razón el objetivo que guió la realización de este trabajo, fue obtener un perfil de los rasgos característicos que conforman la personalidad de los niños sobresalientes y ver cuáles son los puntos de coincidencia o diferencia, respecto a los que no son considerados como tales, con el propósito de que todos aquellos que están involucrados y comprometidos con su edu-

cación, posean referencias más amplias acerca de sus características y en consecuencia la atención que se les brinde sea de mejor calidad.

Asimismo, con el propósito de ofrecer un panorama amplio acerca de lo que es el niño sobresaliente, la presente investigación incluye temas que resultan imprescindibles para el conocimiento de esta población, de tal manera que se divide en siete capítulos, el primero de éstos se refiere a las distintas aproximaciones teóricas de la capacidad sobresaliente, cuya importancia se refleja en otros aspectos estrechamente vinculados, como son la caracterización e identificación de los alumnos sobresalientes, por lo que precisamente en eso consiste el capítulo segundo; en el tercer capítulo se aborda la cuestión de la personalidad, señalando su relevancia y los puntos de vista que mantienen sobre éste tópico diversos autores haciendo hincapie en aquellos que basan su teoría en los factores de personalidad; en el cuarto capítulo se presentan una serie de investigaciones que se han llevado a efecto para consolidar la información que se tiene respecto a los sujetos considerados como sobresalientes; en el quinto capítulo se exponen los sustentos teóricos y la forma en que se está desarrollando el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Proyecto CAS, actualmente convertido en servicio), implementado por la Dirección General de Educación Especial (DGE); en el sexto capítulo se expone la metodolo-

gía que guió la realización del trabajo y entre otros puntos se describen los instrumentos utilizados, así como el procedimiento concreto ; en el octavo capítulo se reportan los resultados obtenidos y el tratamiento estadístico que se llevó a cabo para cubrir el objetivo central propuesto, es decir, cual es el perfil de personalidad de los niños sobresalientes, de acuerdo al Cuestionario de Personalidad (CPQ) de R. Cattell, incluyéndose además resultados colaterales que surgieron del análisis de los datos que aportaron la totalidad de los instrumentos empleados. Posteriormente se brinda un espacio para tratar la discusión, basada ésta en los hallazgos de distintos autores; las conclusiones, así como las sugerencias y limitaciones a las que se vio expuesta la presente investigación.

CAPTITULO I

APROXIMACIONES TEORICAS SOBRE LA CAPACIDAD SOBRESALIENTE

1.1 GENERALIDADES

Los programas educativos regularmente están dirigidos a la población que posee un nivel de capacidad promedio, encontrándose, sin embargo que para los niños que presentan un nivel inferior en sus capacidades, la Educación Especial se ha preocupado por diseñar programas que les permitan desarrollar al máximo el potencial del que están dotados; no sucediendo lo mismo con los que se encuentran en un nivel superior al promedio, quienes no reciben por lo general la atención que requieren, por lo que representan recursos humanos desaprovechados. Esta situación resulta muy problemática, empezando porque no hay acuerdo sobre una definición respecto al niño con cualidades superiores, lo que en consecuencia ha provocado que se le denomine de diferentes formas.

Así tenemos que Silva y Ortiz (1989) señala que se han empleado para referirse a los sujetos considerados con capacidades superiores los siguientes terminos:

PRECOZ.- Se refiere a un marcado desarrollo temprano, muchos de los niños altamente dotados lo manifiestan en áreas específicas tales como el lenguaje, la música y las matemáticas. El rango de desarrollo intelectual del sobredotado excede al del que no lo es.

GENIO.- El empleo de este término está disminuyendo actualmente en el ámbito educativo. Se refiere a todas aquellas personas cuyos conocimientos y habilidades son vistos como ilimitados e increíblemente sobresalientes o notables, como sucede con algunos artistas, músicos, escritores y poetas que tienen reconocimiento universal de sus cualidades.

CREATIVO.- Se refiere a la habilidad para expresar ideas novedosas y útiles, darle sentido a algo, aclarar relaciones nuevas e importantes y cuestionarse previamente algo que parece inconcebible o inesperado pero que es una pregunta crucial.

TALENTOSO.- Generalmente se ha utilizado para indicar una habilidad, una aptitud o un logro especial, como por ejemplo en lo musical.

SOBREDOTADO.— Algunos autores de habla hispana usan indistintamente el término superdotado, en lugar de sobredotado y éste se refiere a la combinación de una superioridad cognoscitiva, de la creatividad y de la motivación junto con la magnitud suficiente, para colocar al niño aparte de la gran mayoría de sus coetáneos, además de permitirle contribuir con algo especialmente valioso para la sociedad.

Consideramos importante señalar, que la Dirección General de Educación Especial, adoptó el término SOBRESALIENTE, y el concepto de éste se retoma de lo propuesto por J. Renculli, por lo que puede considerarse similar al término sobredotado que señala Silva y Ortiz (1989), y considerando que en el presente trabajo, participan niños de dicha institución, será este el vocablo que en lo sucesivo se utilizará, cuando mencionemos a la población conformada por este tipo de alumnos.

1.2 DEFINICIONES

La discrepancia que existe respecto a la forma de llamar a los niños con capacidades sobresalientes, conduce a otra dificultad, la cual se refiere a la definición que se tiene sobre esta población, mismo que varía en función de varios factores, como son: término que se les aplica, medio socio-

cultural, época y expectativas que se tienen acerca de estos niños, resultando por lo consiguiente difícil dar una definición exacta y única que aluda a este tipo de alumnos, motivo por el cual sólo se señalarán algunas de éstas:

En primera instancia mencionaremos a Terman (1976), considerado como un pilar fundamental en el tema de los niños sobresalientes, ya que en 1921 inició un estudio, definiendo a éstos como aquellos individuos que poseen un cociente intelectual superior a 135 en la escala de Binet-Simon, revisión Stanford. Como puede observarse esta definición, es bastante restringida, pues solo hace alusión a la inteligencia.

Posteriormente Havighurst, Stivers y DeHaan (citado en Le Mahieu 1980) definieron la capacidad sobresaliente de la siguiente manera: "todo niño que respecto a su edad, es superior en alguna habilidad que puede convertirlo en un contribuyente destacado al bienestar y calidad de la vida social"

En esa misma década Henry (citado en Kirk S. A. y Gallagher J. J., 1979), en un intento de ampliar más el concepto, propuso una definición más general indicando que: "El niño sobresaliente o con talentos especiales; es el que muestra consistentemente un desempeño notable en cualquier actividad productiva". Más tarde Getzels y Jackson (citado en Le Mahieu 1980) ampliaron la definición al incluir dos aspectos a

la capacidad sobresaliente que no medían las pruebas de inteligencia: la creatividad y la excelencia psicosocial.

A partir de los 70's, la definición que predominó en los Estados Unidos de Norteamérica, fue propuesta por Marland (1972) quien siendo comisionado de Educación, renovó el interés en el área de los alumnos sobresalientes y con talentos especiales, refiriéndose a éstos de la siguiente manera: "Los niños sobresalientes y con talentos especiales son aquellos que, en opinión de personas calificadas profesionalmente, son capaces de tener un desempeño superior a causa de capacidades excepcionales". Estos niños requieren programas y servicios educativos que vayan más allá de los proporcionados por el programa regular con objeto de contribuir al desarrollo de sí mismos y de la sociedad. De tal manera que los niños capaces de lograr un alto desempeño incluyen a los que demuestran rendimiento y/o capacidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas.

- 1) Capacidad intelectual general
- 2) Aptitud académica específica
- 3) Pensamiento creativo o productivo
- 4) Capacidad de liderazgo
- 5) Artes visuales y de ejecución

Keer y O'Dell (citado en Silva y Ortiz, 1989) propone algunas modificaciones a esta definición, pues en lugar de ha-

blar en forma general de un "desempeño superior" a causa de capacidades excepcionales, son más específicos al incluir aspectos como habilidades, talentos y "cumplimientos", características que se encuentran presentes en los sobresalientes y que al compararse con el resto de sus compañeros o con la población general, resultan superiores.

A su vez, otros autores revisan los puntos de vista teóricos de investigadores que abordan el tema y que abarcan los problemas afectivos de estos niños, como es el caso de Ajuria-guerra (1979) quien señala: "Se llama niño superdotado al que posee aptitudes superiores que sobrepasan la capacidad media de los niños de su edad". Se considera como tal al que obtiene un C. I. superior a 140 (noción cuantitativa) y que presente rasgos excepcionales de personalidad desde el punto de vista cualitativo (talento creador en uno o varios campos).

Una definición más reciente es la D'Angostino (1986) quien se refiere al niño sobresaliente en los siguientes términos: "Manifiestan un alto nivel de pensamiento creativo y crítico, y poseen habilidades verbales y sociales superiores al término medio".

Como puede apreciarse, la definición del niño sobresaliente se ha ido enriqueciendo y modificando paralelamente a la experiencia que de este tipo de sujetos se ha logrado, pues de

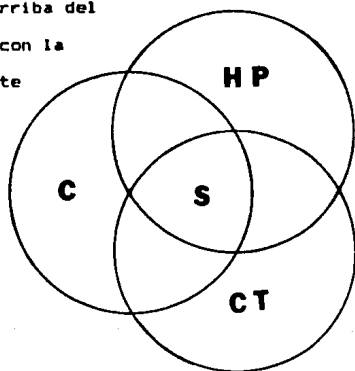
la estrecha concepción original, que aludía exclusivamente al coeficiente intelectual, se han considerado otros atributos de esencial importancia como son pensamiento creativo, capacidad de liderazgo, cumplimiento, etc, que ha permitido abarcar un mayor número de personas, que efectivamente pueden desempeñarse exitosamente en una o varias de la amplia variedad de áreas del desempeño humano que existen.

I.3 CARACTERISTICAS DE LA CAPACIDAD SOBRESALIENTE EN BASE A JOSEPH RENZULLI.

Partiendo de la necesidad de contar con una definición más amplia que permita una mayor apertura de estudiantes a programas de sobresalientes, surge como alternativa interesante, la propuesta del Dr. J. Renzulli (1979) quien, tras haber realizado una serie de investigaciones relativas a la inteligencia y a las capacidades cognoscitivas, concluye que la inteligencia no es un concepto unitario sino que existen muchos tipos de ésta y por lo tanto no pueden utilizarse explicaciones simplistas para explicarla. Por otra parte, también asevera que no existe un procedimiento ideal para medir la inteligencia, por lo cual debe evitarse la creencia generalizada de que si se conoce el C. I. de una persona, se conoce su inteligencia. Estos hallazgos del autor son importantes, pues se basa en ellos, para proponer una defini-

ción en la que la inteligencia no es la única característica ni la que posee mayor peso, sino que alude a la interrelación de tres elementos que son: HABILIDAD ARRIBA DEL PROMEDIO, COMPROMISO CON LA TAREA Y CREATIVIDAD, en el entendimiento de que ninguno de estos aspectos por sí mismos, hace la capacidad sobresaliente, sino que únicamente la interrelación de los tres la hará manifiesta. Renzulli esquematiza esta idea, mediante la presentación de tres aros que se interrelacionan, a cada uno de los cuales corresponde una de las características que se atribuyen a la capacidad sobresaliente.

- C.- Creatividad
- H. P.- Habilidad Arriba del Promedio
- C. T.- Compromiso con la Tarea
- S.- Sobresaliente



Nosotras consideramos que la concepción operacionalista que propone Renzulli (1979) resulta muy completa pues cada una de las características que señala pueden englobar a la vez varios elementos que otros autores señalan, además de que

simultáneamente él indica criterios de identificación y una guía confiable para las prácticas de programación (véanse capítulos posteriores)

Por otra parte, no obstante de que Renzulli no se refiere abiertamente a la característica de inteligencia o C. I., por las razones que ya se expusieron, parece evidente que en la cualidad que alude a habilidad arriba del promedio se encuentra implícita, pues es un elemento que no se puede pasar desapercibido, ya que es precisamente en este punto, en el que todos los investigadores del tema guardan una incidencia, considerando que la superioridad intelectual es el común denominador de los sobresalientes.

Para concluir este capítulo diremos que dado que la concepción que maneja la Dirección General de Educación Especial, (Institución de donde se extrajo la muestra de estudio), sobre el niño sobresaliente, se desprende de la propuesta de Renzulli y tras haber analizado en qué consiste ésta, es esta postura la que se asumirá en el desarrollo del presente trabajo.

Tomando en cuenta la definición que propone Renzulli (DGEE, 1987), sobre la capacidad sobresaliente, consideramos que es necesario brindar un espacio para tratar con más detenimiento y distintos enfoques, cada una de las características que la componen, de tal manera que podamos ofrecer un panorama más completo y mayor comprensión acerca de éstas,

conjuntando el punto de vista de varios autores, respecto a la importancia que guardan la inteligencia, la creatividad y el compromiso con la tarea.

1.3.1 INTELIGENCIA

Atendiendo el papel tan relevante que ha ocupado la inteligencia en la definición e identificación de niños sobresalientes, consideramos imprescindible, tratar este aspecto y mencionar algunos puntos de vista que hay al respecto.

La inteligencia ha sido la principal característica que se ha considerado como atributo fundamental a personas sobresalientes, y hasta aquellos que se han mostrado renuentes a aceptarla como criterio único, finalmente le han concedido un lugar importante.

Como consecuencia de las controversias que se han suscitado en torno a la estructura y naturaleza de la inteligencia, no existe una definición única que todos los autores acepten, sin embargo, señalaremos algunas que nos han parecido relevantes:

Binet (citado en Vernon, 1982), considera la inteligencia como un conjunto complejo de cualidades, incluyendo las siguientes:

- 1) La apreciación de un problema y la dirección de la mente hacia una ejecución.
- 2) La capacidad para realizar las adaptaciones necesarias, para alcanzar un fin determinado.
- 3) El poder de autocrítica.

Thorndike (citado en Butcher, 1979), se refiere a ésta como el "poder para construir buenas respuestas, desde el punto de vista de la verdad y de los hechos."

Terman (citado en Butcher, 1979), considera a ésta como "La aptitud para llevar a cabo pensamientos abstractos".

Wechsler (citado en Sternberg 1987), menciona que la inteligencia es "El conjunto o capacidad del individuo para actuar con un fin, pensar de modo racional y enfrentarse con eficacia a su ambiente."

Para Butcher (1979): "La inteligencia es una destreza de nivel específicamente alto, situada en la cima de una jerarquía de destrezas intelectuales. Siempre funciona de manera integradora, pero con materiales diferentes en niveles jerárquicos y a varios niveles de complejidad de acuerdo con la experiencia del sujeto".

1) La apreciación de un problema y la dirección de la mente hacia una ejecución.

2) La capacidad para realizar las adaptaciones necesarias, para alcanzar un fin determinado.

3) El poder de autocrítica.

Thorndike (citado en Butcher, 1979), se refiere a ésta como el "poder para construir buenas respuestas, desde el punto de vista de la verdad y de los hechos."

Terman (citado en Butcher, 1979), considera a ésta como "La aptitud para llevar a cabo pensamientos abstractos".

Wechsler (citado en Sternberg 1987), menciona que la inteligencia es "El conjunto o capacidad del individuo para actuar con un fin, pensar de modo racional y enfrentarse con eficacia a su ambiente."

Para Butcher (1979): "La inteligencia es una destreza de nivel específicamente alto, situada en la cima de una jerarquía de destrezas intelectuales. Siempre funciona de manera integradora, pero con materiales diferentes en niveles jerárquicos y a varios niveles de complejidad de acuerdo con la experiencia del sujeto".

Entre las causas existentes más importantes por las que no se llega a un acuerdo general, en la definición de la inteligencia, se encuentran las discrepancias que han surgido en relación a su naturaleza y estructura. Con respecto al primer punto, inicialmente se arraigó la idea de que la inteligencia se encontraba determinada por la herencia y una fuente muy rica que la argumentaba, provino de los estudios que se realizaron con gemelos monocigóticos (Strommen, 1982), en los que se encontraron correlaciones muy elevadas de C.I., pero no obstante, de tales evidencias, más tarde surgieron estudios, realizados principalmente por la Sociología Educativa (Butcher, 1979) que influyeron en el cambio de actitudes sobre la inteligencia y acentuaron la importancia de los factores ambientales en detrimento de los hereditarios, opacando a la vez la práctica de los tests tipificados, que constantemente se aplicaban para hacer clasificaciones, llegando a proponer sus seguidores que la inteligencia es lo que los tests miden. Sin embargo, esta corriente también cayó en el extremo, pues enfatizó excesivamente las características comunes, pasando por alto las diferencias psicológicas que ciertamente existen entre los individuos. La tercera alternativa que surge reemplaza las posturas extremistas y actualmente prevalece la concepción de que la inteligencia depende tanto de la herencia como de la influencia ambiental.

En otro plano se encuentra la discrepancia sobre la estructura de la inteligencia, de aquellos que se muestran en favor de una inteligencia general y de quienes apoyan la idea de que hay diferentes tipos de ésta o inteligencias específicas, observándose también una tercera postura entre cuyos exponentes se encuentra Cattell (1971), quien intenta abarcar conjuntamente tanto la naturaleza como la estructura.

En el siglo pasado Spencer Galton (citado en Butcher, 1979) fue de los primeros investigadores, con los que se difundió la palabra "Inteligencia" inclinándose por la idea de que existía una función dominante e integradora de la función general, pero sin negar la participación de aptitudes más específicas. Afín a esta concepción, se encuentra la teoría de Spearman (citado en Butcher, 1979), quien es uno de los principales defensores de que la inteligencia es única, sosteniendo que todos los tipos de rendimiento intelectual dependen de un sólo factor general (factor G) de la inteligencia, pero que también existen factores específicos (factor S) que son exclusivos de los diferentes tipos de tareas intelectuales, de tal manera que el rendimiento de la persona, en cualquier tarea determinada, depende tanto del factor G, como de los factores S.

Cattell (citado en Strenberg, 1987) en su propuesta enlaza trabajos factoriales como los de Spearman y Thurstone y aporta una teoría plausible sobre la herencia y ambiente.

Sugiere que el factor general predominante, consiste en dos componentes: inteligencia fluida o Gf e inteligencia cristalizada o Gc.

Gf.- Es la masa total de asociación o combinación del cerebro, es decir, el aspecto biológicamente determinado por funcionamiento intelectual, que nos permite resolver nuevos problemas y captar nuevas relaciones.

Gc.- Representa los reactivos, las habilidades y las estrategias que se adquieren bajo la influencia de la educación y el ambiente cultural.

Este autor indica que los dos tipos de componentes participan con amplitud variable en todas las operaciones intelectuales, por lo que resulta difícil distinguir sus contribuciones.

Por su parte Guilford (citado en Butcher, 1979) se manifiesta por una concepción diferente y propone 120 factores de la mente, pues sostiene que hay muchos tipos diferentes de inteligencia y su modelo indica que cualquier actividad intelectual se puede describir por tres atributos: por el proceso cognitivo que necesita (conocimiento, memoria, producción convergente); por el contexto al que se aplica la operación (figuras, símbolos, semántica o comportamiento) y

por el producto de la operación que actúa sobre el contexto (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones o implicaciones).

Gardner (1987) en uno de los más recientes estudios de la inteligencia, propone la teoría de las inteligencias múltiples, pero su idea resulta diferente, porque se preocupa por abarcar una amplia gama de las clases de habilidades que valoran las culturas humanas, siendo esto lo que principalmente enfatiza. Según él, por la propia naturaleza de las inteligencias, cada una opera con sus propios procedimientos y tiene sus propias bases biológicas.

Para este autor las inteligencias no deben ser consideradas en términos evaluadores, pues "lo más exacto es pensar, que la posesión de una inteligencia, equivale a un potencial". Distingue siete tipos básicos de inteligencia: inteligencia lingüística, musical, lógica, matemática, espacial, cinestésica corporal, conocimiento de sí mismo y conocimiento de los demás. No obstante de que señala estas inteligencias, acepta que aún no se ha precisado con exactitud el número de éstas -y que es difícil hacerlo-, pero que cada vez es más evidente su existencia y su independencia relativa, correspondiendo a los individuos y culturas que las amolden y combinen en múltiples maneras adaptativas.

En relación a la inteligencia y los niños sobresalientes, dos estudios recientes se han ocupado de este punto, encontrándose algunos datos muy interesantes.

Brown y Yakimowski (1987), realizaron un trabajo en el que compararon tres grupos de niños: el primero tenía un elevado I. Q. el segundo había sido identificado como sobresaliente y el tercero era considerado como normal. Su propósito era comprobar la hipótesis de que los niños clasificados como sobresalientes, procesaban la información de diferente manera, lo cual efectivamente resultó positivo, pero además encontró que también los de elevado I. Q., poseían formas cognitivas cualitativamente diferentes que los niños promedio.

El interés de Grossberg y Cornell (1988), se orientó a la relación de la inteligencia con el ajuste emocional y los resultados de su investigación, aportaron un nuevo sostén a los hallazgos de Terman, sobre la positiva relación que existe entre una inteligencia acentuada y un ajuste sano de la personalidad.

Por nuestra parte consideramos que independientemente del desacuerdo que existe en la definición de la inteligencia, nosotras, adoptamos la postura de que ésta se ve influida tanto por la herencia como por el ambiente, siendo esto último lo que ahora nos compete, por considerar que los alum-

nos identificados con potencial sobresaliente son susceptibles, de recibir una educación que les proporcione suficientes elementos para aprovechar al máximo su carga potencial.

1.3.2 CREATIVIDAD

Abordar el tema de la creatividad, se convierte en algo indispensable cuando se habla sobre la capacidad sobresaliente, pues como es sabido no basta con poseer un elevado C. I., para estar en posibilidad de llevar a cabo acciones que culminen en aportaciones valiosas tanto para el individuo mismo como para la sociedad a la que pertenece, de ahí esta sección del capítulo se obocará a dar cuenta de las posturas teóricas que sostienen algunos investigadores y de las fases que intervienen en el proceso de pensamiento creativo.

La creatividad es una cualidad inherente al ser humano por lo que la concepción que se tenía de que la creatividad era un don divino, o bien la relación que se le adjudica con lo sobrenatural es errónea, pues sabemos que la capacidad creadora no proviene ni de lo divino ni de lo sobrenatural sino que es una capacidad que al desarrollarse posibilita el proceso creativo. Desde que en 1879 Francis Galton (citado en

Gervilla Castillo 1980) inició el estudio de las diferencias entre los individuos, ha ido en aumento el número de psicólogos convencidos de que el potencial creador reside en todo individuo y que la creatividad puede actualizarse a cualquier edad lo cual se señala en las definiciones que Maslow (citados en Telford y Sawrey 1973), Gillamy y Taylor (citado en Gervilla Castillo 1980) proponen sobre la creatividad.

Antes de empezar a dar las definiciones es importante tomar en cuenta lo expuesto por Telford y Sawrey (1973) acerca de la creatividad, al mencionar que "las definiciones de creatividad dependen del énfasis que se ponga en cada uno de los elementos que la creatividad implica, ya sea en el proceso o procesos de creación o en el producto final de la actividad creadora, si se está interesado en los aspectos personales o fenomenológicos de la conducta, la definición incluirá el comportamiento y los sentimientos que sean específicos de un individuo particular, bajo ciertas condiciones. Si se toman como referencia la significación social y las respuestas de los individuos, nos dará como resultado una definición que implique la comparación con alguna norma cultural".

Así pues, Maslow (citado en Telford y Sawrey, 1973), indica que la creatividad es una característica universal de las personas, que cada uno posee su propia originalidad e inventiva con características especiales. La creatividad de la persona que está autorrealizada la considera como la creati-

vidad ingenua de niño. Dice que toda persona posee la potencialidad para la creatividad desde el momento de nacer; pero la mayoría la pierde a medida que se culturaliza.

En esta misma línea se ubica el punto de vista de Sillamy (citado en Gervilla Castillo, 1980), quien dice que la creatividad "es la disposición de crear, que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades, estrechamente dependiente del medio socio-cultural".

La opinión de Taylor (citado en Gervilla Castillo, 1980), se centra en la idea de que la creatividad es una posibilidad estrictamente humana, que permite además encontrar nuevas soluciones a nuevos problemas de validez y criterio, siendo en la última parte donde concuerdan otros autores como Pansza, Gervilla Castillo, Torrance y Guilford, cuyas definiciones se citarán en seguida:

Pansza (1986), considera que la creatividad forma parte del proceso de creación, el cual "supone que el sujeto, a partir de los medios que le ofrece su ambiente puede dar una respuesta nueva a un problema que se base en una o varias necesidades".

Gervilla Castillo (1980) propone que "la creatividad es una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad en las ideas, que capacitan al pensador para romper con las ha-

bituales frecuencias cuyo resultado originan satisfacción para él y tal vez para otros."

Continuando con la descripción de las definiciones expondremos la postura de Torrance (citado en Gervilla 1980), quien señala que la creatividad es "el proceso de brechas de sensibilidad o carencia de elementos perturbantes, que forman ideas o hipótesis y que comunica los resultados, modificando y posiblemente volviendo a poner a prueba las hipótesis. Este autor utiliza un marco de referencia cultural, insiste en que el producto creador debe ser nuevo tanto para el individuo como para la sociedad, y que además debe ser útil. Para que una actividad se llame "creativa" debe resultar algo que sea nuevo y útil tanto cultural como individual."

Desde el punto de vista de Guilford (citado en Gervilla Castillo, 1980), "lo creativo, en sentido limitado se reduce a las aptitudes que son características de los individuos creadores: fluidez, que es la capacidad para lanzar ideas nuevas; flexibilidad, capacidad del individuo para pasar de una categoría a otro tipo de categoría; originalidad, cualidad que poseen las cosas de presentarse con poca frecuencia, elemento esencial de la creatividad".

Cabe hacer hincapié que las definiciones propuestas por Gervilla Castillo y Guilford coinciden en señalar aspectos como flexibilidad y originalidad los cuales también están impli-

ritos en algunas de las otras definiciones, observándose por otra parte que en las propuestas de Maslow, Sillamy y Pansza, existe el común denominador de considerar que la creatividad es modificada por el medio ambiente ya sea en forma favorable o desfavorable, situación que da margen para que en términos educativos se retome y se propicie el desarrollo de la creatividad en el educando, lo que es importante porque comunmente la creatividad se atribuye sólo a individuos fuera de serie tales como Picasso, Einstein, etc., pero cabe señalar que la creatividad puede generar tanto una creación trascendente al medio social, como una creación intrascendente.

- CREACION TRASCENDENTE.- Lo creado tiene valor para ciertos sectores o grupos sociales.
- CREACION INTRASCENDENTE.- Lo creado tiene utilidad y un valor individual o familiar.

Al hablar del proceso de creación es necesario tomar en cuenta que si en general creatividad contiene el elemento individual -ya que cada persona es única, pues es producto de una herencia genética, así como de muchos otros elementos conscientes e inconscientes que conforman su afectividad y con esto su personalidad-, es el elemento sociocultural el que determina la mayoría de las veces, el despliegue de la capacidad creadora.

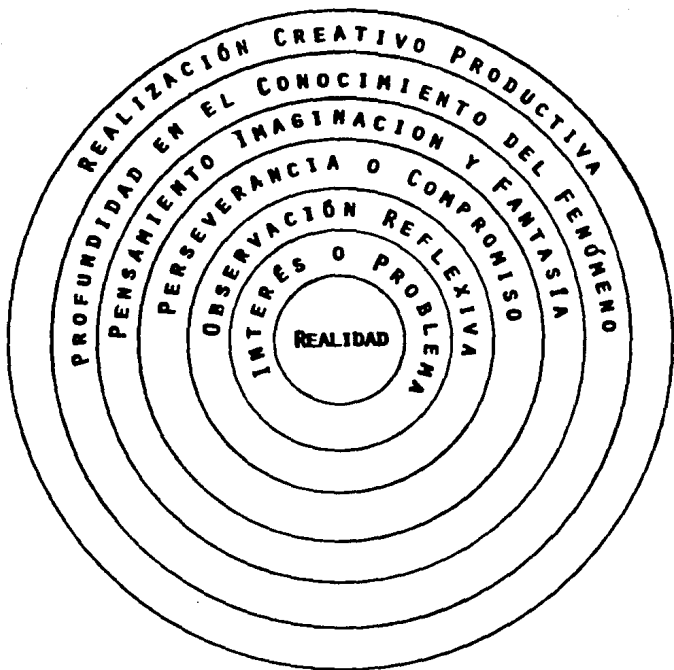
Respecto a las fases que intervienen en el proceso de pensamiento creativo, Pineda y Rivera (1989) tras haber desarrollado una revisión y análisis de diversos autores, señalan que no obstante de que dicho proceso es diferente en cada persona, por las distintas experiencias a las que se enfrenta, existen puntos en común que pueden englobarse en las siguientes fases:

- Apertura
- Preparación
- Incubación
- Iluminación
- Verificación.

Aunque es menester dejar claro -señalan las mismas autoras-, que además de las fases a las que aluden los distintos autores, también se encuentran implícitos en el proceso creativo la imaginación, la fantasía, la voluntad y el compromiso con la tarea, factores indispensables para que realmente se culmine en una aportación creativa.

La forma en que a manera de conclusión, esquematizan las fases del pensamiento creativo es la siguiente:

FASES DEL PROCESO DE PENSAMIENTO CREATIVO



Es conveniente señalar, para concluir esta sección que el Instituto Nacional del Consumidor (1989) llevó a cabo una revisión bibliográfica reportando las siguientes actitudes claves en que se manifiesta la creatividad.

- 1) **Curiosidad.**- La curiosidad es un síntoma inequívoco de la creatividad, pues es indicio de inquietud y búsqueda.
- 2) **Flexibilidad.**- Se refiere a proponer, a dar distintas respuestas a un mismo problema u objeto desde diferentes puntos de vista.
- 3) **Sensibilidad ante los problemas.**- está vinculada a la apertura hacia las cosas. Ver más "Las excepciones que las reglas y las contradicciones en lo que se oye o se lee".
- 4) **Redefinición.**- Es lo que podríamos explicar como búsqueda y hallazgos allí donde ya se ha buscado; encontrar conexiones entre, ideas y/o cosas que aparentemente no guardan relación alguna.
- 5) **Consciencia de sí mismo.**- Ser un individuo, cuya autoestima le permita valorarse al valorar sus capacidades.

6).- Originalidad.- "La originalidad implica la producción de respuestas infrecuentes poco comunes, a situaciones específicas.

7.- Capacidad de percepción.- Es la capacidad excepcional de ver más allá, en las cosas como en las situaciones.

Las actitudes antes mencionadas "constituyen instrumentos de conocimiento que el individuo desde que nace va desarrollando, y a través de las cuales va conociendo, transformándose activamente al medio en el que se desenvuelve" (Instituto Nacional del Consumidor, 1989)

Es importante señalar que la estimulación de las actitudes creativas siempre deben orientarse hacia el desarrollo positivo de la creatividad, pues no hay que olvidar que esta puede encauzarse negativamente, como en el caso de la producción de armas químicas o bacteriológicas.

Si caracterizamos al niño creativo diremos que es juguetón, que le gusta jugar con las ideas, que elabora ideas fuera de lo común, que acepta el desorden, que lo atrae el misterio y por lo tanto lo desconocido, que siempre halla fallas en todo, tiene espíritu de contradicción, que afronta los riesgos, que es emocionalmente sensible y que es valiente.

Dentro de la educación tradicionalista muchas veces se asocia al niño creativo común "niño problema" ya que sus características se contraponen a la actitud pasiva que demanda dicha educación.

La mejor forma de desarrollar en el niño la creatividad, es que toda actividad lleve implícito el juego, ya que el juego es fuente de creatividad.

1.3.3.- COMPROMISO CON LA TAREA

El compromiso con la tarea es uno de los elementos que según Renzulli (1979), al interrelacionarse con habilidad arriba del promedio y creatividad dan como resultado una capacidad sobresaliente, entendiéndose que en la concepción de este autor, ésta se refiere a personas que al poseer las tres cualidades mencionadas se caracterizan por ser altamente creativo-productivas. Señalar lo último cobra trascendental importancia, porque precisamente son estos individuos los que manifiestan un marcado nivel de compromiso con la tarea.

Al referirse a la frase "compromiso con la tarea", posiblemente cada quien se formule una idea de lo que esto significa, por lo que consideramos importante explicar en qué consiste esta característica, la cual alude a la motivación,

energía y esfuerzo que una persona dedica durante el tiempo que sea necesario para materializar sus ideas y alcanzar los objetivos propuestos.

Si partimos de que la cualidad a la que hacemos referencia, implica un fin u objetivo que se desea lograr, es conveniente abordar dos temas que se hallan estrechamente relacionados y que nos pueden aclarar en alguna forma, el proceso que se encuentra implícito para que una persona decida ejecutar algo, con tanto ahínco, responsabilidad y perseverancia. Dichos temas son los actos voluntarios y los hábitos.

Trasladando los puntos abordados al terreno educativo, observaremos que cuando un niño adquiere con libertad, un compromiso para realizar algo, tuvo que enfrentarse previamente a un acto voluntario, considerado éste como "un proceso psicológico, en el que el individuo tiene por objeto alcanzar un fin determinado" (Smirnov, 1978), definición en la que resulta evidente el estrecho vínculo entre los dos fenómenos (compromiso con la tarea y actos voluntarios) pues para que alguien se comprometa debe tener claro el fin. Posteriormente, a medida que el niño es capaz de llevar a cabo actos voluntarios con mayor facilidad, logrará paulatinamente una disciplina consciente -no impuesta- que le formará hábitos, los cuales juegan un papel muy importante, para que finalmente logre las metas establecidas.

Smirnov (1978), hace un planteamiento interesante acerca de los actos voluntarios, señalando que los actos voluntarios se hallan regidos por una causa que se encuentra en el exterior y no en el interior del hombre, lo que educacionalmente resulta útil, pues significa que se puede estimular al alumno para que ejecute actos voluntarios que le ayuden a obtener mejores logros en su formación, sin que esto se reduzca a manipular al niño, pues indica por otra parte: "... la libertad de la voluntad no es otra cosa que la capacidad para tomar decisiones, conociendo de lo que se trata", lo cual implica que el sujeto tiene plena consciencia tanto del fin como del medio. Asimismo para que el acto voluntario, realmente sea considerado como tal, debe llegar a su culminación, esto es, ser ejecutado, aspecto que coinciden con la productividad de que habla Renzulli 1979.

Hay actos voluntarios, que no obstante de serlo, se acompañan de emociones negativas por estar en contraposición con impulsos que tienen una gran fuerza y son atractivos, pero que sin embargo el individuo termina por realizarlos porque son necesarios, siendo éstos los que mejor caracterizan la voluntad y es aquí donde se imponen las tendencias superiores sobre las inferiores, de las que habla Collin (1974), quien se refiere a la voluntad como "la realización de algo que nos fastidia", por lo que se da un debate interior en el hombre de sus tendencias contrarias, pero quien finalmente opta por tomar una iniciativa que le permite adaptarse a las

circunstancias. Según este autor, el acto voluntario exige tres condiciones importantes:

- 1) Que el hombre disponga libremente de su cuerpo y de sus movimientos.
- 2) Capacidad de reflexión.
- 3) Capacidad de disciplinar los deseos.

Acerca de los hábitos , Collin (1974) hace una marcada diferencia entre acostumbres y hábitos activos. Respecto a los primeros se refiere a rutinas que el niño a ido adquiriendo, pero que son indispensables para su adaptación. En relación a los segundos, dice que admiten una gran variabilidad de ejecución y participan en éstos, la actividad y la iniciativa para llevar a cabo acciones voluntariamente, lo cual permitirá al niño forjarse un mayor grado de independencia.

Tras haber hecho referencia al compromiso con la tarea y a los dos procesos implícitos en esta característica, puede comprenderse la trascendencia que cobra y la utilidad que puede significar si se orienta adecuadamente, en los niños con potencial sobresaliente, quienes al poner en práctica esta cualidad, pueden llegar a concluir los objetivos que se proponen.

CAPITULO 2

EL NIÑOS SOBRESALIENTE

2.1 CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS SOBRESALIENTES

Resulta de trascendental importancia conocer las características que prevalecen en los niños sobresalientes, porque ello permitirá contar con elementos para proporcionarles una atención más adecuada, siendo esta razón, la que justifica el hecho de clasificar a los niños de acuerdo a sus características como más capaces o talentosos.

Son varios los autores que se han preocupado por este aspecto y en consecuencia el tema se ha abordado de diferentes formas, desde clasificaciones muy detalladas; agrupamientos de los rubros más importantes, hasta señalamientos concretos que sin embargo, abarcan los aspectos más relevantes. Entre otras características que intervienen para describir a los sobresalientes, aparecen la inteligencia, la creatividad, el desarrollo precoz, liderazgo, aspectos psicosociales y desempeño académico. Algunos autores coinciden en sus aportaciones, mientras que otros añaden, reducen o simplemente su enfoque es distinto, esto es comprensible en parte, porque no obstante de que se trate de niños sobresalientes, existe

una gran diversidad de características entre ellos mismos, acerca de esto, Silva (1989), llega a la conclusión de que "... en la muestra del grupo de sobredotados se pueden presentar tantas variaciones de características específicas alrededor de su media como las variaciones que se presentan en la muestra de cualquier otro grupo en torno a su medias". Este punto de vista es apoyada por los hallazgos de Betts y Neihart (1988), quienes encontraron en un estudio diferencias entre la población de sobresalientes en torno a sus conductas, sentimientos y necesidades.

También es conveniente señalar que dentro de los consideradas como sobresalientes hay diferentes niveles, observándose desde aquellos que sobrepasan sólo un poco al término medio, hasta aquellos otros que se encuentran en un grado extremadamente superior.

Así, las características que a continuación se mencionarán, son las que en promedio han presentado los niños sobresalientes.

Terman (1976) fue quien a través de su relevante estudio longitudinal, iniciado en 1921 cimentó las bases en el conocimiento de las características de los niños sobresalientes, mismas que más tarde fueron consideradas por otros autores en su investigaciones sobre el mismo tema, las que además han ido enriqueciendo paulatinamente la información al res-

pecto, al reportar también otros datos que resultan importantes.

Así las características que a continuación se mencionarán, son las que en promedio, han presentado los niños sobresalientes.

Características físicas y de salud.- Sobre este punto tanto Terman (1976) como Gallagher (1970), señalan que los sobresalientes son superiores en ciertas características físicas, entre las que se encuentran, el peso, la estatura y la resistencia a las enfermedades físicas, lo que en consecuencia da lugar a que sea inferior a la media, el índice de mortalidad en este tipo de población. Asimismo se muestran con buen apetito y sin problema de sueño.

En este mismo rubro García Etchegoyhen (1985) confirma lo señalado por los dos autores a que hacemos referencia en el sentido, de que considera que estos sujetos poseen una mayor salud física y mental de por vida.

Características Emocionales.- En este apartado se observa que coinciden en sus aportaciones Terman (1976), Gallagher (1970) y García Etchegoyhen (1985). Así tenemos que Terman (1976), alude al hecho de que los sobresalientes son menos inclinados a jactarse, más sanos en sus apreciaciones y poseedores de una mayor estabilidad emocional. Gallagher

(1970) se refiere a este grupo en forma similar, pero además añade que son menos tensos y más capaces de manejar problemas personales que los niños de capacidad promedio, mientras que García Etchegoyhen (1985), engloba todos estos señalamientos al mencionar simplemente que se caracterizan por tener una mayor salud mental. Otros autores, aún cuando no se refieren en términos precisos a la característica de estabilidad emocional, dejan entrever algunas otras que se relacionan estrechamente con este componente de la personalidad de los sobresalientes, en tal caso se encuentra Pilch (1969), quien les atribuye una gran habilidad para resolver situaciones problemáticas y cordura en su trato con las personas.

Características Intelectuales.- En este punto convergen la mayoría de los autores dedicados a estudiar al niño sobresaliente, al señalar al unísono que la capacidad intelectual se manifiesta en forma superior en este tipo de población. Como exponente de este punto de vista, podemos citar a Terman (1979), quien además observó que tal superioridad intelectual, se mantiene a lo largo de la vida de estos individuos. Asimismo Pilch (1969); Gallagher (1970); Polette (1984); García Etchegoyhen (1985) y Silva (1989), coinciden también en considerar al C. I. elevado, como un común denominador en estos niños.

Características Educativas.- En relación al aspecto educacional, es decir a la forma de aprendizaje, característico en este grupo de niños, se ha encontrado lo siguiente: Terman (1976) menciona que regularmente aprenden a leer a edad más temprana que sus compañeros de capacidad promedio y que se inclinan por materias abstractas y de contenido verbal, esto último también lo sostienen Pilch (1969) y García Etchegoyhen (1985), al señalar que poseen un vocabulario extenso y que el dominio de éste es excelente. Por otra parte estos mismos autores consideran que los sobresalientes poseen un desarrollo cognitivo rápido, razón por la cual su aprendizaje es veloz y fácil, además también coinciden en la consideración de que poseen la capacidad de estudiar y aprender en forma independiente, señalamiento que es confirmado por Polette, (1984). La cualidad de ser autodidactas, se halla favorecida por la capacidad de atención y retención que poseen, de tal forma que pueden sacar provecho de toda la información que llega a sus manos, dando lugar a que se les formen fuertes y diversos intereses (Pilch, 1969).

Características de Liderazgo.- A este respecto, Gallagher (1970), Polette (1984); García Etchegoyhen (1985) y Silva (1989), concuerdan al decir que dado las cualidades de los sobresalientes, éstos son aceptados y hasta admirados por sus compañeros, originando que puedan convertirse en líderes.

Características de Creatividad.- La creatividad como característica de los sobresalientes, ha recibido una gran atención por parte de varios estudiosos del tema, quienes le han otorgado un lugar relevante. Así Pilch (1969), menciona que estos niños demuestran gran originalidad en su expresión oral y escrita; Polette (1984) añade que son imaginativos y manifiestan flexibilidad en su pensamiento; García Etchegoyhen (1985) alude su capacidad de inventiva y Silva (1989) toma a la creatividad como una capacidad propia de este grupo de niños.

Características Morales.- Sobre este tipo de características, Silva (1989) en su revisión bibliográfica acerca de sobresalientes, encontró que la mayoría de los autores afirman que estos niños tienden a preocuparse por conceptos tales como el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, la justicia y la injusticia desde una edad más temprana que el promedio y buscan comportarse lo mejor posible de acuerdo a los lineamientos morales de la sociedad en que viven. En esta misma línea, Porter (1964) señala que los niños sobresalientes aceptan y aprovechan los estándares éticos y ambicionan ser buenos.

No obstante de haber englobado las características de los sobresalientes, que señalan los autores que revisamos, consideramos que merece renglón aparte Renzulli, pues este

autor ha desarrollado un trabajo interesante, retomando los hallazgos de otros estudiosos, para hacer una propuesta propia, conjuntamente con los datos que ha obtenido también en sus investigaciones. Por otro lado es en Renzulli, en quienes se ha basado la Dirección General de Educación Especial, para desarrollar el Proyecto que se ha puesto en marcha en nuestro país. De tal suerte que las características conductuales que propone Renzulli (1975) para los alumnos sobresalientes son:

- Características de aprendizaje:

. Tienen un vocabulario anormalmente avanzado, para su edad y grado escolar, utilizan los términos de una manera significativa, poseen una conducta verbal caracterizada por una "riqueza de expresión", complejidad y fluidez.

. Es un observador agudo y atento, generalmente "ve más" o "extrae más" de los estímulos y experiencias en las que se ve expuesto.

- Características Motivacionales:

. Se esfuerza por lograr perfección, es autocrítico, no se satisface fácilmente con su propia velocidad y productos.

. Se interesa mucho en lo correcto y erróneo, lo bueno y lo malo; con frecuencia evalúa y posee juicios acerca de los acontecimientos, las personas y las cosas.

- Características de Liderazgo:

. Se muestra confiado tanto con los niños de su edad como con los adultos, se siente cómodo cuando se le pide que presente un trabajo ante la clase.

. Tiende a dominar a quienes lo rodean; generalmente dirige la actividad en que participa.

- Características de Creatividad:

. Muestra gran curiosidad acerca de muchas cosas; constantemente hace preguntas acerca de todo.

. Manifiesta un agudo sentido del humor y aprecia humor en situaciones que pueden no parecerle humorísticas a otras personas.

Para concluir este capítulo diremos, que si bien las características expuestas acerca de los sobresalientes, son válidas en promedio para esta población, no debemos perder de vista que son señalamientos de autores extranjeros, en cuyas poblaciones de estudio privan factores socioeconómicos y

culturales diferentes, a los que podemos encontrar en los niños de nuestro país, de ahí que no sería extraño encontrar en estas discrepancias en las características, que son resultados principalmente de factores ambientales.

2.2 IDENTIFICACION DE NIÑOS SOBRESALIENTES.

Como proceso de identificación se entiende la serie de acciones que se realizan para seleccionar a los niños sobresalientes de entre la población escolar general, tarea indispensable si se pretende aprovechar y desarrollar adecuadamente el potencial de estos niños, que de llevarse a cabo, más tarde se reflejaría en las aportaciones que hicieran en beneficio del desarrollo del país.

El proceso de identificación se halla estrechamente relacionado con las características y con la concepción que se tenga de los niños sobresalientes, pues de las cualidades que se le atribuyan y de lo que se espera de éstos, dependerán los criterios que se apliquen, lo que en consecuencia provoca que tal proceso se vea sujeto a limitantes similares a las que sufre tanto la caracterización como la definición que se tiene de este grupo. A este respecto Renzulli (DGEE, 1986) sostiene que: "La forma en que se conciba la capacidad sobresaliente, debe constituir el factor principal, tanto de

la elaboración de un plan de identificación, como de los servicios de atención que se proporcionen...".

Ahora bien, si se parte de que no hay una concepción general del niño sobresaliente, se torna más severo el problema de su identificación, variando por lo consiguiente los criterios que se utilizan de un contexto a otro, o según sea la postura teórica de quien realice este trabajo. Esta dificultad se agudiza, al tomar en cuenta también la existencia de diferencias individuales entre esta población -como las habría en cualquier otra-. Ante esta situación los interesados en el tema, han optado por identificar a estos sujetos, basándose en la definición por la que se inclinan, en las expectativas que se tienen de estos alumnos, así como en los resultados de estudios y observaciones que se han hecho al respecto. Sin embargo Martinson (citado en Silva, 1989), con el propósito de que la detección de los sobresalientes no se efectúe en términos arbitrarios, aconseja tomar en consideración los siguientes aspectos, al escoger las técnicas y procedimientos que se van a aplicar: 1) Estar conscientes de sus alcances y limitaciones; 2) las razones que justifiquen su elección; 3) su efectividad, eficiencia; y 4) el apoyo que ofrece dentro del estudio.

Con el propósito de dar a conocer algunas alternativas, se mencionarán las propuestas de los siguientes autores, quie-

nes sugieren algunos procedimientos para desarrollar el proceso de identificación de alumnos sobresalientes.

Pilch (1969), señala que el papel del maestro en la identificación del niño sobresaliente es importante, pero también lo es la obtención de datos sobre su vida física, intelectual, social y emocional. Este autor aconseja el uso de algunas técnicas e instrumentos que auxilien en la identificación del niño sobresaliente, mencionando las siguientes:

- Test individuales y colectivos de inteligencia y rendimiento escolar.
- Guías de observación.
- Inventarios de intereses.
- Registro de anécdotas.
- Escala de calificaciones de maestros y alumnos.

Además concede valor a la ayuda que se puede obtener de los compañeros de clase, al identificar a sus condiscipulos talentosos; así como a los padres, quienes representan una valiosa fuente de información, al aportar datos sobre desarrollo motor, verbal, social, intereses, curiosidad, etc., del niño.

Telford (1973), aun cuando no propone técnicas específicas de identificación, menciona lo siguiente: "La precocidad en una cantidad de áreas físicas e intelectuales, combinadas

con un amplio rango de actividad e intereses, es generalmente signo de brillantez".

Kirk y Gallagher (1979), señalan que no obstante de que algunos estudiosos han evidenciado que el juicio del maestro de grupo -como criterio único-, resulta poco efectivo para reconocer a los niños sobresalientes, es necesario contar con su opinión para identificarlos, pero ésta debe plasmarse a través de un instrumento estandarizado, para tal efecto propone "El Inventario de Observaciones" (observational Check List de Renzulli, 1971), al que considera útil para la identificación de esta clase de alumnos. Dicho instrumento consta de cuatro apartados:

- I Características de Aprendizaje
- II Características Motivacionales
- III Características de Creatividad
- IV Características de Liderazgo

Por otra parte, otorga valor también a las apreciaciones y referencias de los padres, los que a pesar de aportar una información subjetiva, resulta útil ya que existen conductas que se observan mejor de manera informal.

En relación a las prueba de inteligencia, recomienda que se apliquen en forma colectiva a todo el grupo, para realizar la selección inicial, ya que aplicarlas individualmente sólo

aquellos que demuestran un elevado rendimiento académico resulta discriminativo, además de que tal rendimiento puede hallarse afectado positivamente (adecuados hábitos de estudio, presiones familiares o motivación intensa) o negativamente (hábitos deficientes de estudio, perturbaciones emocionales, etc.) por factores ambientales.

Por su parte Le Mahieu (1980) indica que son de mucha ayuda las observaciones que de estos alumnos hagan los maestros, niños y adultos que estén en contacto con ellos. Además dice que la identificación es un proceso permanente, pues los estudios longitudinales que se han llevado a cabo sugieren con insistencia que las habilidades se manifiestan en distintas maneras y en diferentes tiempos.

La propuesta de Renzulli (DGEE, 1987) en torno a la identificación de sobresalientes es interesante, porque a diferencia de otros autores (excepto Le Mahieu, 1980), el sugiere un proceso de apertura permanente, en el que los niños que no puedan ingresar en la primera fase, tengan la oportunidad de hacerlo después, si llegan a demostrar las características mediante las cuales -según su punto de vista- se manifiesta una capacidad sobresaliente (Habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea). Por lo tanto, este autor concibe dos niveles en el proceso de identificación: El primer nivel se refiere a la selección mediante información estática, de alumnos sobresalientes que

conformarán al grupo CAS inicial; mientras que el segundo consiste en incluir a los niños que no fueron detectados al principio, pero que a través de sus acciones manifiestan un auténtico interés sobre algo, lo cual conjuntamente con las cualidades antes mencionadas, los hace aptos para desarrollar actividades de nivel avanzado.

Por otra parte, el hecho de que las manifestaciones creativo-productivas que caracterizan a los individuos sobresalientes, pueden darse no únicamente en la persona que obtiene las puntuaciones más altas en las pruebas estandarizadas, da lugar a dos consideraciones muy importantes:

- 1) Un sistema de identificación efectivo, debe tomar en consideración otros factores además de las puntuaciones de las pruebas, a los cuales se les debe dar el mismo peso en el proceso de selección y no dejarse llevar por la idea de que lo cuantitativo es lo que encierra mayor validez.

- 2) No se debe permitir que los procesos de identificación finalicen en la selección inicial, con la idea implícita de que estos niños son y serán para siempre los sobresalientes.

Considerando los señalamientos anteriores, Renzulli (citado en DGEE, 1986) presenta varios principios que deben regir el proceso de identificación:

- a) El proceso general de identificación debe contemplar la utilización de diversas técnicas aplicadas durante un largo periodo de tiempo.
- b) Debe basarse en el conocimiento de la realidad personal ambiental, cultural, social, etc., del individuo que se va a identificar.
- c) Debe abarcar tanto los desempeños elegidos por los encargados de la identificación, como por los que eligen los propios niños.
- d) Debe conceder al niño mucha libertad de respuestas.
- e) Debe permitir la constante evaluación y modificación del propio sistema de identificación.
- f) Los datos obtenidos deben poder utilizarse para elaborar las actividades de aprendizaje de los niños identificados.

De acuerdo a sus lineamientos, los criterios que Renzulli (citado en DGEE, 1986) propone para llevar a cabo cada uno

de los dos niveles que conforma el Proceso de Apertura Permanente, son los siguientes:

Para el primer nivel de identificación, recomienda que se incluya una combinación equilibrada de las siguientes clases generales de información (información estática):

- a) Información del desarrollo durante la edad preescolar.
- b) Información psicométrica.
- c) Información acerca del desempeño del alumno.
- d) Información acerca de sus motivaciones.
- e) Información sociométrica (nominaciones de los compañeros).

En el segundo nivel de identificación interviene la Información de Acción, la cual se denomina así porque se refiere a la información que se encuentra actuando en el momento presente y se define como "las interacciones dinámicas, que tienen lugar cuando un niño se interesa intensamente en un tema, área de estudio, actividad, etc." (DGEE, 1986). El principal medio para obtenerla es la observación.

Para tener una idea más clara respecto a lo que se refiere este tipo de información, en seguida se enunciarán sus principales características:

1) La información de acción no puede recopilarse al inicio de un año escolar mediante cuestionarios, escalas estimativas, inventarios o pruebas.

2) La información de acción siempre debe tomar en cuenta los intereses de los niños.

3) La información de acción es más subjetiva que la información estática y depende en gran parte, de los juicios, reacciones y observaciones intuitivas del maestro especial y regular.

4) No existe una "mejor" situación en la que la información de acción pueda observarse.

5) La observación es un recurso principal para obtener la información de acción.

Como puede apreciarse en la propuesta que cada uno de los autores citados hace respecto a la identificación de los sobresalientes, varían los criterios, observándose que mientras unos consideran varios aspectos, otros sólo aluden a los más esenciales, sin embargo al extraerse aquellos que son incluidos por todos o la mayoría, en sus procedimientos de selección, pueden citarse los siguientes:

- Considerar la opinión de los maestros de grupo, pero proporcionándole algún instrumento que haga objetiva su propuesta.

- Aplicar instrumentos psicométricos.

- Considerar la inteligencia de los alumnos, principalmente a través de pruebas individuales.
- Tomar en cuenta la referencias de padres y compañeros de clase.
- Obtener información del rendimiento académico, mediante pruebas estandarizadas.

Con relación a este capítulo, nosotras consideramos que teniendo el proceso de identificación de alumnos sobresalientes, un papel tan relevante en el posterior desarrollo de actividades programadas exclusivamente para esta clase de niños, es menester tener el mínimo margen de error, lo cual evitaría que los alumnos que no reúnen las características necesarias pero fueron seleccionados erróneamente, experimenten frustraciones al no responder en la misma medida que sus compañeros de actividades especiales. De tal forma que además de aplicar en su mayoría los criterios en que inciden casi todos los autores, se deben aprovechar todos aquellos datos que estén al alcance del profesor especialista o incluso desarrollar actividades con todo el grupo, antes de llevar a cabo la selección definitiva, con el propósito de que también participe la opinión del maestro que aplicará el programa especial y confirme a la vez (mediante la observación), si los alumnos considerados como sobresalientes a través de los instrumentos utilizados, son los que ofrecen mayor participación y/o calidad en sus trabajos.

CAPITULO 3

PERSONALIDAD

La personalidad es un campo de estudio que ha sido abordado por diversos investigadores y con distintos enfoques, desde los que se han centrado en lo estrictamente biológico o los que han concedido gran importancia a la influencia social, hasta aquellos otros que la han considerado en forma integral, abarcando por lo consiguiente los múltiples aspectos que conforman la existencia del hombre.

La constante preocupación que ha existido por estudiar la personalidad, estriba en que partiendo de su conocimiento se pretende comprender en forma aproximada los motivos que llevan al hombre a sentir, actuar, opinar, etc., así como a predecir con mayor exactitud su conducta. Sin embargo, no obstante del vasto número de teorías que han surgido en torno al tema, hasta ahora no existe una definición general, por lo que Hall y Lindzey (1973) señalan que "...la definición que se adopte depende de la preferencia teórica de cada uno, definiéndose según los conceptos que emplea el teórico", punto de vista con el que coincide Fierro A. (1986)

quien destaca lo siguiente: "Cada definición comporta una correlativa correlación de la disciplina toda de la personalidad, rigiendo los conceptos básicos y la estrategia misma de la investigación".

Aun cuando no se observa un acuerdo general sobre lo que es la personalidad, los siguientes señalamientos que apunta Kluckhohn (1969), resultan interesantes porque reflejan puntos de convergencia en la comprensión de lo que es el hombre. Este autor menciona que de alguna manera, cada hombre es:

- a) Como los demás hombres
- b) Como algunos otros hombres
- c) Como ningún otro hombre

El primer inciso se refiere a que algunas determinantes de la personalidad, son universales para toda la especie humana, pues existen características biológicas comunes a todos, en el medio físico que habitan, así como las sociedades y culturas en que se desarrollan; son además similares, por el hecho de que todos experimentan satisfacción o frustración.

El segundo inciso atiende al hecho de que en ciertos rasgos de la personalidad, se es "como algunos otros hombres" ya que se pueden dar semejanzas dependiendo de la agrupación

sociocultural a la que se pertenezca o por comunes denominadores que caracterizan la vida de las personas.

Y por último, un hombre puede ser en muchos aspectos "como ningún otro hombre", en cuanto al modo de percibir, de sentir, de necesitar y comportarse, es decir, posee patrones característicos que personalmente no son los mismos de otro individuo.

Como puede observarse, este punto de vista no solo considera al ser humano como un ente aislado de su entorno, sino además de atribuirle características biológicas y psicológicas que le son propias también alude a la relación que guarda con sus semejantes, concepción que manifiesta en su definición que da sobre la personalidad: "... la personalidad de un individuo es el producto de disposiciones heredadas y experiencias ambientales. Estas experiencias ocurren dentro del campo de su ambiente físico, biológico y social, y están modificadas por la cultura del grupo. Las semejanzas de la práctica de vida y la herencia tenderán a producir características de personalidad similar en diferentes individuos, ya sea en la misma sociedad o en diferentes sociedades", (Klukhohn, 1969).

DEFINICIONES DE PERSONALIDAD

Considerando lo expuesto por Hall y Lindzey (1973), sobre la amplia gama de definiciones que existen de personalidad, pensamos que es relevante el trabajo elaborado por Allport (citado en Fierro, A 1986), quien se dio a la tarea de hacer una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema, encontrando cerca de 50 definiciones diferentes, que después de analizarlas las clasificó en cinco amplias categorías, donde cada una responde a una característica destacada de la personalidad. Así, para Allport, estos serían los cinco tipos básicos de posibles definiciones de personalidad:

1) DEFINICIONES ADITIVAS.

A este tipo de definiciones también se les denomina "miscelánea", debido a que presentan a la personalidad como un agregado o conjunto de variables, es decir, incluye cuanto atañe al individuo, preferentemente reacciones o conductas. Debe hacerse notar que la relación de este agregado a los miembros que lo componen, es meramente aditiva de simple sumatorio. Un ejemplo representativo de este género de definición es la de Lowrey (citado en Fierro A., 1986) "... la suma de las reacciones de un individuo en todas las situaciones en que se encuentra". Desde esta perspectiva la personalidad sería un equivalente a conducta. En este mismo rubro otros autores proporcionan un mayor número de compo-

nentes a sus definiciones, pero continúan caracterizándose por ser aditivas, tal es el caso de Prince (citado en Fierro A., 1986)"... La personalidad es la suma de todas las disposiciones, impulsos, tendencias, apetitos e instintos biológicos innatos del individuo más las disposiciones y tendencias adquiridas por la experiencia". El señalamiento que hace Allport acerca de esta categoría de definiciones, es desde nuestro punto de vista muy acertado, ya que efectivamente como él lo subraya "...la personalidad como un todo, como un sistema, es algo más que la suma de sus partes".

2) DEFINICIONES INTEGRATIVAS O CONFIGURACIONALES.

En este apartado se destaca que la personalidad, constituye un sistema integrado, una totalidad organizada, una estructura o configuración de elementos, a las que añade forma u orden en una red de relaciones y/o procesos dinámicos. En este género se incrusta la concepción que Cattell (1945) tiene de la personalidad, concibiéndola como "...un patrón total de rasgos" (citado en Fierro A, 1986), pero sobre este autor abundaremos más adelante, por ser en quien nos basamos primordialmente en este trabajo. Cabe mencionar, sin embargo, que en las formulaciones de este tipo, se pone todo el énfasis en el sistema como tal, en su organización intrínseca, y no en sus funciones o relaciones con el exterior.

3) DEFINICIONES JERARQUICAS.

Se caracterizan porque además de añadir a las definiciones integrativas, se observa el elemento de la jerarquización, del señalamiento de niveles varios, no sólo coordinados, sino respectivamente subordinados y supraordenados en el sistema de personalidad. En dichos niveles existe un principio, instancia o núcleo fungiendo como unificador, al que se le puede denominar con distintos términos, por ejemplo: "yo", "sí mismo", o de algún otro modo parecido. Este forma de conceptualizar a la personalidad se ve representada por lo que expone James (1910), quien distingue cuatro niveles de sí mismo: Corporal, Material, Social y Espiritual. (citado en Fierro A, 1986).

4) DEFINICIONES FUNCIONALES.

Esta tendencia considera a la personalidad como un sistema adaptativo, como una organización peculiar para la supervivencia, basada en el ajuste al medio externo. a esta clasificación pertenece el punto de vista de Hilgard, Atkinson y Atkinson (1975), refiriéndose a la personalidad en los siguientes términos: "Definiremos a la personalidad como los característicos patrones de conducta y modos de pensar que determinan el ajuste de una persona a su entorno". La adaptación a la que aquí se hace referencia, no consiste sólo en la supervivencia física, sino también en la vida satisfac-

toría que se puede hallar en el entorno. (citado en Fierro A. 1986)

5) DEFINICIONES DIFERENCIALES

Aquí se considera a la personalidad como un sistema conductual distintivo, diferenciador entre los individuos y que explica la diversidad de reacciones de éstos ante estímulos y situaciones semejantes. Se pone un especial énfasis en las cualidades diferenciales del sistema. Shoen (citado en Fierro A, 1986) se encuadra en este género al enunciar lo siguiente: "La personalidad es el sistema organizado, el todo en funcionamiento o la cantidad de hábitos, disposiciones y sentimientos que caracterizan a un miembro de un grupo, como diferente de cualquier otro miembro del mismo grupo".

Tras haber clasificado las diferentes definiciones en categorías, Allport indica que no existen definiciones correctas o incorrectas y que en todo caso los términos solamente pueden ser definidos de modo que sean útiles para propósitos determinados. Sin embargo puede señalarse que a pesar de las discrepancias y coincidencias al respecto, existe un evidente común denominador que vincula a todos los enunciados teóricos sobre la personalidad y este se refiere a la individualidad, ya que todos se ocupan en gran medida por las diferencias individuales.

LA PERSONALIDAD EN FUNCION DE LA TEORIA DE LOS RASGOS.

Como ya se expuso, el estudio de la personalidad es susceptible de abordarse desde múltiples aproximaciones, pero de entre esta amplia gama de posibilidades las autoras del presente trabajo se abocaron con mayor detalle, a la que se refiere a la teoría de los rasgos.

En este enfoque teórico de la personalidad, los rasgos desempeñan un papel primordial en la descripción de la misma, lo cual significa que se pretende clasificar a las personas de acuerdo al grado en que pueden ser caracterizadas en términos de un número de rasgos.

Indudablemente que Allport (1977), representa una figura destacada en la aproximación que estamos abordando. La definición que aporta sobre la personalidad es bastante completa y la expresa de la siguiente manera: "Personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos".

La importancia de esta definición radica en que a cada uno de los elementos que la componen les subyace una explicación dinámica, va más allá de considerar a la personalidad como algo estático, siendo esto último el caso de lo propuesto

por Kluckhohn (1969), concibiendo en cambio al hombre, como un ser que se desarrolla constantemente y cambiante en su motivación y autocontrol.

Los sistemas psicofísicos a los que alude, incluyen tanto la actividad del cuerpo como la mente, considerándoseles como una unidad.

La expresión "determinan", implica que la personalidad "es algo y hace algo", eliminando por lo tanto la idea de que ésta es un mero complemento de los otros.

Al referirse a la conducta y pensamiento característico, toca el aspecto de la adaptación peculiar y única que tiene el hombre a su entorno, en el sentido de que existe un dominio del ambiente y la conducta creativa y no solo de la adaptación reactiva.

En su postura Allport (1977) enfatiza a la unidad e individualidad para entender a la persona y entre sus aportaciones de mayor trascendencia, se encuentra el estudio de los rasgos, definiéndolos como "... Un sistema neuropsíquico (peculiar al del individuo) generalizado y localizado con la capacidad de convertir muchos estímulos en funcionalmente equivalentes y de iniciar y guiar formas equivalentes de conducta expresiva y adaptativa"

Cabe hacer notar que este autor no subestima la postura de otros estudiosos de la personalidad, considerando en cambio que se pueden retomar los resultados verídicos de todos los enfoques, sean éstos psicoanalistas o de estímulo-respuesta, por lo que puede decirse que su posición es ecléctica.

Por su parte Cattell (1972), sucesor de Allport en la teoría de los rasgos, ofrece la siguiente definición: "Personalidad es aquello que permite predecir lo que una persona hará en una situación dada". Considerando además que la personalidad es una estructura compleja y diferenciada de rasgos, cuya motivación depende en gran medida de un subconjunto llamado "rasgos dinámicos".

Asimismo Cattell conceptualiza al rasgo "como una tendencia a reaccionar, relativamente permanente y amplia"; siendo estructuras mentales, inferencias que se hacen de la conducta observada, para explicar su regularidad y consistencia.

Apoyándose en lo concebido por Allport, considera que los rasgos pueden ser el producto de la interacción de factores físicos, fisiológicos o sociológicos, producidos y moldeados por la herencia, la constitución y el ambiente. Para explicar la modificación y extensión de los rasgos, Cattell (citado en Axelrod, R. y Casamadrid, J. 1983) señala que este proceso se lleva a cabo en función de la inteligencia, del

grado de rigidez, de disposición, de la fuerza de la memoria y principalmente del proceso de aprendizaje.

Las tres formas de aprendizaje que para Cattell, intervienen en el desarrollo de la personalidad son:

- a) Condicionamiento clásico.
- b) Aprendizaje por recompensa.
- c) Aprendizaje de integración.

a) **CONDICIONAMIENTO CLASICO.**

Considera que desempeña un papel importante, para las respuestas emocionales conexas a las señales ambientales, es decir, explica en particular el origen de algunos de los temores y prejuicios irracionales, mediante la asociación de estímulos.

b) **APRENDIZAJE POR RECOMPENSA (CONDICIONAMIENTO OPERANTE)**

Se refiere a las recompensas y castigos, provenientes del seno familiar, ámbito escolar y grupos de amigos, que gradualmente van formando cierto modelos de respuestas de la personalidad -rasgos- adaptados a la cultura social.

c) APRENDIZAJE POR INTEGRACION

Es el aprendizaje de una jerarquía o combinación de respuestas que reportará una satisfacción mayor a la personalidad total y no aislada. El individuo aprende a maximizar la satisfacción total de largo alcance, porque existe un control del impulso. Puede decirse que este tipo de aprendizaje es un aspecto clave de la formación del sí mismo y de los sentimientos del sí mismo y del superyó.

Desde la concepción de Cattell (citado en Axelrod, R. y Casanadri, J., 1983), los rasgos son entonces determinados por la herencia y el entorno, presentándose un problema de orden cuantitativo, en el cual se pretende saber la cantidad en que influye cada uno de estos factores en la personalidad. Ante este planteamiento el autor utiliza "El análisis de Varianza Múltiple Abstracta M.A.V.A.", para determinar en que medida influye cada factor.

CLASIFICACION DE LAS RASGOS.

Siendo los rasgos elementos primordiales de la personalidad en la concepción de Cattell (1972), éste los clasifica para explicar en qué consisten, cuál es su dinámica y como se expresan. De tal suerte que presenta los siguientes:

1) RASGOS COMUNES.- Estos se encuentran presentes en todos los individuos o cuando menos en aquellos que comparten ciertas experiencias sociales.

2) RASGOS UNICOS O SINGULARES.- Son aquellos que corresponden sólo a un individuo particular y que no aparecen exactamente de la misma forma en ninguna otra persona.

Respecto a estos rasgos, Cattell (citado en Hall y Lindzey, 1974) va más allá y los subdivide en otros dos subgrupos; el primero se refiere a los relativamente singulares, considerando que la singularidad de éstos deriva de la escasa diferencia que se observa en el ordenamiento de los elementos que constituyen el rasgo; mientras que al segundo grupo los denomina rasgos intrínsecamente singulares, siendo éstos, según el autor los genuinamente diferentes.

3) RASGOS FUNDAMENTALES.- Estos implican las verdaderas influencias estructurales subyacentes de la personalidad, correspondiendo en consecuencia a las auténticas influencias unitarias: factores fisiológicos y temperamentales; grados de integración dinámica y exposición a las instituciones.

Para su mayor comprensión, Cattell (citado en Hall y Lindzey, 1974) los subdivide en dos subgrupos, siendo éstos:

a) Rasgos fundamentales constitucionales.- Aquellos que surgen de condiciones o influencias internas.

b) Rasgos fundamentales moldeados por el ambiente. Estos aparecen por el efecto moldeador de las instituciones sociales y las realidades físicas que constituyen el patrón cultural

4) RASGOS SUPERFICIALES.- Los rasgos superficiales son variables que se unen por razón de suposición de varias influencias. Son agrupamientos de variables que superficialmente se parecen o van juntos.

Por otra parte Cattell (citado en Hall y Lindzey, 1974), hace otra clasificación de rasgos, pero tomando en cuenta la modalidad de cómo se expresan y los divide de la siguiente forma:

- a) Habilidad
- b) Rasgo temperamental
- c) Rasgo dinámico

a) HABILIDAD.- Se refiere a la forma ante la cual un individuo responde a la complejidad de una situación, es decir, cuando éste ve con claridad el objetivo que quiere alcanzar en una situación dada.

b) RASGO TEMPERAMENTAL.- Este rasgo alude al estilo, que se refiere al ritmo, forma, persistencia, etc., con que se realiza un acto; corresponde a los aspectos constitucionales de la respuesta, tales como velocidad, energía o reactividad emocional.

c) RASGO DINAMICO.- Conciene a las motivaciones o intereses; es aquel que se relaciona al hecho de situar al individuo listo para la acción, en la consecución de cierta meta.

METODO EMPLEADO POR CATTELL EN LA DETERMINACION Y MEDICION DE LOS RASGOS.

Ante la existencia de un gran número de rasgos y la dificultad para medirlos, Cattell (citado en Hall y Lindsey, 1974), vio la necesidad de utilizar el análisis factorial, lo cual representó una alternativa objetiva para su estudio. Este método se empleó extensamente para aclarar la estructura de las aptitudes humanas desde 1905, pero es hasta 1930 cuando su uso se extiende para estudiar la estructura de la personalidad (citado en Axelrod, R. y Casamadrid, J., 1983).

Los logros obtenidos en relación al conocimiento de los rasgos fundamentales, han sido derivados empíricamente de la observación y medición de la personalidad, a través de los siguientes métodos:

a) REGISTRO DE LA VIDA "L-DATA".- Estudia la conducta en la situación real y cotidiana. Por la dificultad que implica su obtención, se recurre a las biografías.

Las estimaciones que se obtienen mediante este método, se logran por las observaciones hechas sobre la frecuencia e intensidad con que se produce una clase específica de conducta en las personas observadas.

b) CUESTIONARIO "D-DATA".- Mediante este método se logra información que aporta la propia persona, al contestar según su auto-observación.

Cabe señalar que depende de la introspección, por lo que está expuesto a la distorsión, cuando hay un conocimiento imperfecto o una intención deliberada de engañar.

c) PRUEBAS OBJETIVAS "T-DATA".- Aquí se propician situaciones, con la intención de que el sujeto reaccione, pero ignore que aspecto de su conducta se está evaluando.

Cattell (citado en Hall y Lindzey, 1974), inicia su investigación, con aquellos factores que son extraídos del campo L y de allí parte para construir pruebas (O y T).

Cattell explica el aspecto motivacional a través del "método dinámico", mediante el cual realiza un análisis cuantitati-

vo, de las metas o incentivos que motivan la acción en la personalidad dentro de su ambiente natural. Según Cattell (citado en Axelrod, R. y Casamadrid, J., 1983), tanto las actitudes como las respuestas se derivan de los rasgos dinámicos: Ergio y Engramas.

El ERGIO podría ser considerado casi como un instinto, en una unidad de energía, que dirige la acción hacia determinados objetos.

Los ENGRAMAS son estructuras que surgen de la experiencia y persisten como una huella mnémica, sentimiento, complejos o hábitos.

Para concluir este apartado, diremos que considerando las aportaciones de Cattell y la objetividad que caracteriza su postura, pensamos que representa una alternativa adecuada, que nos puede reportar datos interesantes, en el perfil que intentamos obtener de los niños sobresalientes, aplicando la prueba de personalidad (CPO) que elaboró para niños.

CAPITULO 4

ANTECEDENTES DE INVESTIGACION DEL NIÑO SOBRESALIENTE

Como ya se mencionó en capítulos anteriores, es reciente el interés que se ha puesto en los niños sobresalientes en nuestro país, por lo que resulta escasa la investigación que se ha realizado en torno a este tema, lo que en consecuencia limita el conocimiento que se tiene acerca de esta población. No obstante, pueden citarse algunos trabajos que aportan información interesante y que representan los primeros intentos por tener una visión acerca de nuestros sujetos sobresalientes. Asimismo para complementar nuestro trabajo se expondrán datos relevantes que se han obtenido de estudios realizados en Estados Unidos de Norteamérica, por ser uno de los países que se ha caracterizado por dar atención a los alumnos con cualidades sobresalientes y que por lo consiguiente posee una gran experiencia al respecto, además se citarán algunas de las investigaciones realizadas en México.

Uno de los estudios que se ha realizado con los niños sobresalientes, es el que elaboraron Brown & Yakimowski (1987) en la Universidad de Connecticut, cuyo objetivo fue hacer

una comparación entre tres grupos, utilizando la Prueba de Inteligencia WISC-R, para conocer los puntajes de cada sub-test, considerando la hipótesis de que éstos difieren de los niños considerados como sobresalientes y los no sobresalientes.

Los tres grupos formados fueron: 1) Niños promedio; 2) Niños con un elevado I. Q. y 3) Niños identificados como sobresalientes.

Los resultados indican que los niños considerados como sobresalientes, proporcionaron 4 factores de solución: 1) Organización perceptual, 2) Comprensión verbal, 3) Adquisición de conocimiento y 4) Memoria espacial; mientras que los niños promedio sólo revelaron 2 factores de solución, que son Habilidad verbal y Organización perceptual. Respecto a los niños de alto I. Q., mostraron formas de solución similares a los sobresalientes, por lo que la conclusión a la que se llegó fue que los patrones cognoscitivos de los niños con alto I.Q. y de aquellos considerados como sobresalientes son cualitativamente diferentes a los niños promedio.

En otro estudio se aplica el WISC-RM que fue llevado a cabo por la Dirección General de Educación Especial, institución mexicana que aporta el único antecedente en relación al niño sobresaliente. El estudio realizado por esta instancia data del año de 1982, a través del Departamento de Investigación

de Educación Especial, con la dirección de la Dra. Gómez Palacio, cuyo principal objetivo fue determinar un procedimiento eficaz para la identificación del niño con coeficiente intelectual "muy superior".

La investigación se llevó a cabo de la siguiente manera.

Se seleccionaron en forma aleatoria, a 50 escuelas de carácter mixto del D. F., tanto matutinas como vespertinas, de donde se obtuvo una muestra de 26,500 niños de ambos sexos y con edades de 6 a 9 años, que cursaban 2º y 3º grado de primaria; de esta muestra se seleccionaron 331, por ser quienes cubrieron los requisitos determinados para la investigación.

Las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

1) El procedimiento de aplicar la Escala de Inteligencia WISC-RM, para detectar niños con un C. I. "muy superior", a una muestra de niños que obtuvieran un promedio anual de 10 en todas las materias impartidas durante el ciclo escolar anterior, supera significativamente el procedimiento al azar.

2) El procedimiento de aplicar la Escala de Inteligencia WISC-RM para detectar niños con C. I. "muy superiores", a una muestra de niños que obtuvieron un promedio anual de 10, en todas las materias impartidas durante el año escolar anterior, y en la opinión verbal de su maestro de grupo actual son "muy inteligentes", supera significativamente el procedimiento al azar.

3) El procedimiento de aplicar la Escala de Inteligencia WISC-RM para detectar niños con un C. I. "muy inteligente", y obtuvieron un promedio anual de 8 en todas las materias impartidas durante el ciclo escolar anterior, supera significativamente el procedimiento al azar.

4) El procedimiento de aplicar la escala de inteligencia WISC-RM, para detectar niños con un C. I. "muy superior", a una muestra de niños con una edad cronológica inferior en un año a la requerida por su grado escolar actual, supera significativamente el procedimiento al azar.

La batería que se aplicó estuvo compuesta de los siguientes instrumentos.

- La escala de Inteligencia WISC-RM,
- La Escala Sociocultural SOMPA.
- El inventario de Conducta Adaptativa,
- El cuestionario Sobre el Comportamiento de los Niños Reportados Como Muy Inteligentes,
- La escala de Categorización de la Inteligencia del Niño y
- El Cuestionario Demográfico y Profesional para Maestros de Educación Básica.

Cabe mencionar que se confirmaron 4 muestras en función de diferentes criterios de elección, con el fin de dar respuestas independientes, a cada una de las hipótesis.

Los resultados obtenidos señalan, que se confirmaron 3 de las hipótesis (1, 2 y 4).

Respecto a la Escala de Inteligencia, La Escala Sociocultural SOMPA y el Inventario de Conducta Adaptativa se encontró que:

Escala de Inteligencia WISC-RM.

El rango de "muy superior" en la Escala WISC-RM va de 130 a 150, encontrándose que la media grupal de C. I fue 135.6.

Fue superior el desempeño en el área verbal que en la de ejecución, observándose una diferencia de 7.3 puntos.

Las medias más elevadas correspondieron a los subtestes de semejanzas en la Escala Verbal, y diseños de bloques en la Escala de Ejecución. Por otra parte, se observó una correlación muy similar entre los puntajes de la Escala Verbal y de Ejecución (0.68 y 0.67 respectivamente). Escala Socio-cultural SOMPA:

Los datos señalan que estos niños en promedio, provenían de familias integradas por 8 miembros y sus padres poseían un nivel medio de escolaridad

Inventario de conducta adaptativa.

Las medias más elevadas se encontraron en las escalas "escuela", que mide comportamiento dentro del salón de clases y desempeño del niño; en seguida la de "Cuidado Propio" que mide un conjunto de habilidades necesarias para adaptarse a cualquier sistema social.

Al correlacionar cociente intelectual (WISC-RM) y conducta adaptativa, la correlación más elevada (0.47) fue para la Escala de "Cuidado Propio".

Posteriormente se realizaron dos trabajos (Castillo Hernández, 1989; Pineda y Rivera, 1989), los cuales se desarrollaron cuando el Proyecto CAS ya se había implementado y aun cuando son de carácter bibliográfico, representan un elemento valioso toda vez que en éstos se analizan cuestiones muy importantes vinculadas estrechamente con el niño sobresaliente y con la atención que se le brinda. Conviene señalar por otra parte, que las autoras de estos trabajos son maestras especialistas del proyecto mismo, hecho que influyó para enriquecer sus puntos de vista, pues éstos estuvieron avalados por su experiencia y trato con los niños CAS.

En lo que se refiere a Castillo Hernández (1989), ella realizó una tesis de licenciatura, denominada "Actuales Tendencias y Alternativas de Educación para el Niño Sobresaliente en la Ciudad de México", enfatizando en ésta, las definiciones, objetivos y estrategias educativas, así como los sustentos teóricos que conforman a los programas escolares especiales.

Consideramos que el valor del trabajo mencionado radica en que la autora, expone con una gran claridad lo que se está realizando, como inicio de una atención a niños sobresalientes o con potencial, que instancias lo están ejecutando y los conceptos teóricos en los que éstas se basan para desarrollar sus programas.

Por su parte Pineda y Rivera (1989) también abordaron en su tesis de licenciatura el tema de los niños sobresalientes, pero enfocado al pensamiento creativo, utilizando para su trabajo técnicas de investigación documental.

Los objetivos que se propusieron fueron los siguientes:

- Definir los términos de sobredotación, inteligencia y creatividad, así como establecer sus relaciones.
- Precisar las características del sujeto creativo.
- Poner a consideración las fases del proceso creativo.
- Dar a conocer las acciones realizadas en la Ciudad de México para la atención o canalización de estos niños.
- Proponer algunas técnicas para el desarrollo de la capacidad creativa en la generalidad de los mismos.

La conclusión a la que llegan Pineda y Rivera; es que la creatividad forma parte de la capacidad sobresaliente, pero que sin embargo se halla presente también en cualquier ser humano, considerando además que esta característica mantiene una estrecha relación con las experiencias del individuo, por lo cual la educación en este sentido cuenta con un amplio campo de acción para posibilitar el desarrollo del pensamiento creativo.

La creatividad como característica de la capacidad sobresaliente, es un punto que ya se trató en otro capítulo, sin

embargo tratarlo en un trabajo específico, como el que se acaba de mencionar, resulta muy interesante pues da pauta para profundizar más en el tema.

En esta misma línea de la creatividad, en relación a los niños sobresalientes Runco M. (1987), realizó una investigación cuyo objetivo fue evaluar la generalidad de creatividad en niños superdotados y no superdotados, en una muestra de 228 niños de 5º, 6º, 7º y 8º grado, distribuidos de la siguiente forma: 97 niños de superdotados, quienes fueron nominados para un programa de superdotados y talentosos de su escuela, teniendo un I. Q. arriba de 130; 53 niños talentosos que también fueron seleccionados para un programa similar, pero con un I. Q., abajo de 130 y por último se eligieron 78 alumnos que no fueron considerados como superdotados. Se aplicó un cuestionario de ejecución creativa de Hocevar, 1978, (citado en Runco 1987) en el cual se midió calidad y cantidad en siete dominios de ejecución, comparando las intercorrelaciones de los 7 dominios. Los resultados indicaron que hubo diferencias muy leves en la calidad y cantidad de la ejecución creativa, entre los niños talentosos y no talentosos.

Otros autores como Gallucci (1988), se han preocupado por desarrollar investigaciones que aporten datos sobre características emocionales, enfatizando en los ajustes emocionales. Este autor llevó a cabo un trabajo en Louisiana, en

el Instituto de Living con 90 alumnos que presentaron un I. O. mayor a 135, con el propósito de saber si éstos presentaban conductas psicopatológicas. Los instrumentos que utilizó fueron: "Child Behavior Checklist" (Lista de Cotejo de la Conducta de los Niños") y "Child behavior checklist Teacher's Response Forma" (Lista de Cotejo de la Conducta de los Niños, Reportada por los Maestros), ambos son cuestionarios para registrar problemas de conducta o psicopatologías en niños, éstos son resueltos por los padres y maestros respectivamente.

Los resultados indicaron que la incidencia de psicopatología en esta muestra fue comparable a la que se observa en la población normal de niños, solamente el 9% de la muestra se consideró con niveles clínicos de psicopatología; mientras que los niños con inteligencia mayor a 150, no mostraron niveles psicopatológicos más altos en comparación con aquellos que poseían una inteligencia entre 136 y 140.

Otro trabajo que se orienta a comparar cuál es la relación que existe entre los niveles altos de inteligencia y la personalidad, fue desarrollado por Grossberg y Cornell (1988), quienes partieron de la controversia entre Hollingworth y Terman citados en (Grossbery y Cornell, 1988), en la que el primero sostiene que los niños con alto nivel de inteligencia son propensos a problemas de desajuste emocional, mientras que Terman avalado por sus estudios niega este punto de

vista. De tal manera que en esta investigación, se examina si la relación entre inteligencia y el ajuste de la personalidad es negativa o positiva en el niño sobresaliente, para tal efecto se utilizaron tres instrumentos: Inventario de Personalidad Revisado Para Niños, Forma Corta (Wirt, Lachar, Klinedinst y Seat, 1977); Inventario De Autoestima, Forma Escolar (Coopersmith, 1981) y Escala Revisada De Manifestación De Ansiedad Para Niños (Reynolds y Paget, 1983). La muestra que intervino, fue de 83 sujetos de 7 a 11 años de edad, con un I. O. entre 120 y 168, de escuelas públicas y privadas inscritos en programas de atención a sobresalientes. Los resultados señalaron que la inteligencia está positivamente relacionada con el ajuste emocional, pues los niños con un alto I. O. tendieron a ser menos ansiosos y nerviosos.

Betts y Neihart (1988), llevaron a cabo una extensa revisión bibliográfica acerca de la personalidad de niños y jóvenes sobresalientes, llegando con ello a proponer 6 tipos de perfiles de niños sobresalientes:

TIPO I.- Sujeto Productivo: este tipo abarca aproximadamente el 90% de los considerados sobresalientes, quienes se caracterizan por atender las instrucciones de los padres y maestros, presentar conductas apropiadas, aprender bien, poseer alto I. O., no manifestar problemas de conducta, acatar las reglas del sistema, obtener logros con el mínimo es-

fuerzo, poder llegar a tener un autoconcepto positivo, son sociables y aceptados por sus compañeros.

TIPO II.- Sujeto_Desafiante: A este grupo pertenecen los sobresalientes divergentes. Los sistemas de identificación no funcionan para ellos, pues regularmente no logran detectarlos. Generalmente poseen un alto grado de creatividad, llegando a parecer obstinados, bruscos y sarcástico; reciben escaso reconocimiento de los adultos por lo que llegan a sentir frustración; sus relaciones interpersonales son conflictivas tanto en la escuela como en el hogar y mantienen una lucha constante con su autoestima. Por otra parte, algunos de los que caen en este grupo tienen sentido del humor, creatividad y son reconocidos por sus compañeros.

TIPO III.- Sujeto_Desapercibido: Estos niños tienden a sentirse mejor en un grupo de no sobresalientes, porque frecuentemente sienten inseguridad y ansiedad, ya que sus necesidades cambian y frecuentemente entran en conflicto con las expectativas de maestros y padres, por la presión que éstos ejercen sobre ellos para que continúen en un programa educacional para sobresalientes, sin importarles lo que los niños sienten, aumentando con esto su resistencia y negación.

TIPO IV.- Sujeto_Desertor: Estos niños tienden a estar enojados con los adultos y consigo mismos, porque el sistema no conoce sus necesidades; se sienten rechazados, expresan su enojo actuando por debajo de sus necesidades. Están a la defensiva, frecuentemente sus intereses están fuera de lo que marca el programa regular de la escuela, el cual les pa-

rece irrelevante y hostil, presentan en esencia abandono emocional y mental, sino es que físicamente. Su autoestima es muy baja.

TIPO V .- Doble Clasificación: Se refiere a superdotados que presentan una deficiencia física o emocional, o bien problemas de aprendizaje. Estos exhiben conductas que son frecuentes en los superdotados, por otra parte manifiestan conductas que les dificulta terminar su trabajo, por lo que frecuentemente se encuentran confundidos acerca de sus habilidades, mostrando síntomas de stress; parecen desanimados, frustrados, rechazados y aislados. Niegan que tengan dificultades, son impacientes y críticos. Pueden ser muy hábiles intelectualmente, como una forma de compensar sus sentimientos de inadaptación.

TIPO VI.- Sujetos Autodidactas o de Aprendizaje Autónomo: Estos niños son de aprendizaje autónomo, pocos son los que demuestran este estilo a una edad temprana, como el Tipo I, estos estudiantes han aprendido a trabajar en forma efectiva en el sistema escolar; ellos no trabajan para el sistema sino que hacen que el sistema trabaje para ellos; tienen un fuerte y positivo autoconcepto; son exitosos, reciben atención positiva y apoyo para sus logros; por sus características frecuentemente presentan capacidad de liderazgo, son independientes y autodirigidos, son capaces de tomar el riesgo.

Tadeo Madrazo (1987) llevó a cabo en la Ciudad de México, un estudio comparativo entre niños normales y niños sobredotados de una escuela privada y otra pública, sobre factores intelectuales, socioeconómicos y de personalidad. Es importante mencionar que este es uno de los escasos antecedentes sobre personalidad en niños sobredotados en México. El estudio se llevó a cabo con 42 niños de 8 a 10 años de edad, con los que se formaron dos grupos: grupo 1, formado por niños sobredotados con un C. I. de 130 o más; grupo dos formado por niños normales, con un C. I. de 90 a 109. El C. I. fue evaluado con el WISC-RM (anteriormente se les aplicó el test de matrices progresivas de Raven a 442 sujetos, de los cuales 72 niños obtuvieron percentiles entre 50 y 95, a los que se les aplicó el WISC-RM, seleccionando 21 sobredotados y 21 normales, dependiendo del I. D., que obtuvieron), a esta muestra se le aplicó el cuestionario de personalidad para niños (CPN) de R. B. Cattell. El único factor en el que se observaron diferencias significativas (0.10) (aunque es necesario tomar este nivel de significancia con reserva, ya que psicométricamente no es del todo confiable) entre los sujetos sobredotados y normales, fue en el factor G, que se relaciona con el hecho de estar o no sujetos a reglas. Los niños sobredotados, de acuerdo a estos resultados, aparecen como niños que perciben y obedecen las reglas, concienzudos, perseverantes, serios, formales y con un superego fuerte, mientras que los niños normales se manifiestan como egoístas

y oportunistas, que evaden reglas y eluden las obligaciones; el superego que presentan es débil.

En los niños sobredotados, por otra parte, tanto de escuelas oficiales como de particulares, presentaron valores extremos (rasgos con puntajes más cercanos a los extremos que señala el perfil, que va del 1 al 10) en los rasgos: sujeto a reglas e ingenuo. En cuanto al rasgo afectuoso se presentó solamente en niños de escuelas particulares y el rasgo de estabilidad emocional en niños de escuelas oficiales.

Es pertinente mencionar que estos resultados hay que considerarlos, teniendo en cuenta que para la selección de niños sobredotados solamente participó el factor de inteligencia, y como se sabe éste es importante, pero no el único para determinar si un niño es sobresaliente o no.

La exposición de las investigaciones que se han llevado a cabo, en relación a los niños sobresalientes, concluirá con la referencia de un trabajo, que nos parece de suma importancia, no obstante de haberse efectuado hace ya varios años, pues presentan aspectos que guardan incidencias con el que estamos llevando a cabo, en cuanto a la comparación que hace de niños sobresalientes y no sobresalientes (de ambos sexos) y el instrumento que se aplica para evaluar la personalidad, es un antecedente del "Cuestionario de Personalidad para Niños (CPN)", el cual también fue elaborado por Ca-

tell, aportando datos relevantes respecto a la personalidad.

El estudio fue realizado por Porter (1964). Su propósito fue comparar la personalidad de niños sobresalientes de 6º grado, con un grupo normal, en el estado de Indiana; usando para ello el instrumento "High School Personality Questionnaire" (Cuestionario de Personalidad para Alumnos de Secundaria). El grupo de niños sobresalientes estuvo formado por 66 niños (35 niñas y 31 niños), quienes se seleccionaron basándose en tres criterios: 1) los que fueron propuestos por el director de la escuela; 2) por un desempeño arriba del promedio en las materias escolares y 3) por haber obtenido un I. Q. de 130 o más en la prueba de Wechsler para niños. El perfil de personalidad de este grupo, fue comparado con un grupo de niños considerados como normales, en el manual de la prueba de personalidad para alumnos de secundaria. La comparación se llevó a cabo considerando primero, únicamente a los niños, después a las niñas y por último a ambos sexos.

Los hallazgos significativos de la investigación, indican que las siguientes características englobadas en factores, parecen ser típicas de niños y niñas clasificados como sobresalientes:

FACTOR A: son niños cálidos, sociables, naturales, dispuestos a cooperar, atentos con la gente, confiados y adaptados.

FACTOR B: inteligentes, conscientes y perseverantes.

FACTOR G: con carácter o superego fuerte, perseverante, determinados, responsables, emocionalmente maduros, consistentemente ordenados, conscientes, atienden a las reglas y a la gente.

FACTOR H: audaces, les gusta conocer gente, activos, sensibles, amigables y no ven las señales de peligro.

FACTOR Q2: autosuficientes y productivos, independientes en sus decisiones, descontentos con la dinámicas grupales existentes y tienden a ser rechazados.

FACTOR Q3: autocontrolados, aceptan y aprovechan los estándares éticos, ambicionan ser buenos, son considerados con los demás, prevenidos, dispuestos a reducir y controlar expresiones emocionales.

FACTOR D: autosuficientes, deliberados, plácidos.

FATOR E: sumisos, dependientes, amables.

FACTOR O: confidentes, seguros de sí mismos, expectativos, joviales y sin miedo.

En concreto, puede decirse que las características que predominan en los sobrealientes se hallan en la línea social, moral y ética, mismos que se consideran deseables en la sociedad en que vivimos.

Tras haber revisado y expuesto los estudios que se refieren a niños sobresalientes, podemos decir que una característica que priva en esta población es la de una mayor inteligencia, lo que en consecuencia los ubicó como sujetos poseedores de un alto grado de abstracción, por otra parte el análisis de los estudios citados, también nos permite desprender, que existe una relación positiva entre el grado de inteligencia y la estabilidad emocional.

CAPITULO 5

PROYECTO DE ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDAD Y APTITUDES SOBRESALIENTES (PROYECTO CAS)

5.1.- ANTECEDENTES DEL PROYECTO CAS.

El interés educativo en torno a los niños con capacidades sobresalientes, se ha dado en diferentes magnitudes en los diversos países del mundo, desde aquellos como Estados Unidos donde se le ha concedido un lugar relevante durante más de un siglo, hasta aquellos otros como es el caso de México, en el que apenas recientemente se ha puesto atención a este tipo de alumnos.

El impulso que ha recibido la educación, en el campo de los sobresalientes, ha reportado grandes beneficios en los múltiples ámbitos del quehacer humano a los países donde se ha puesto en práctica, lo cual evidencia que cuando el potencial de los individuos es encauzado y aprovechado adecuadamente representa un invaluable recurso natural. De ahí que nuestro país, teniendo entre sus habitantes un gran número

de potencialidades sobresalientes, no podía continuar a la zaga en la atención a este tipo de personas.

La instancia a la que correspondió hacer frente a esta carencia educativa, fue la Dirección General de Educación Especial (DGEE), creada en 1971 como parte de la estructura de la Subsecretaría de Educación Básica. (D.G.E.E. 1981). Su función se orienta a la atención de niños y jóvenes con dificultades para desarrollar adecuadamente sus capacidades en el sistema educativo regular, con lo que se cumple lo plasmado en el artículo 3º Constitucional que señala el derecho que tienen todos los mexicanos de recibir educación, expresándolo de la siguiente manera: "La educación que imparta el Estado-Federación, Estado-Municipio, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia". De tal suerte que por disposición Constitucional, los programas educativos no sólo deben abarcar a los niños considerados como "normales" o aquellos que manifiesten problemas de aprendizaje, sino también a los que demuestran potencial sobresaliente.

Reparando entonces, en el práctico abandono en que se tenía a esta población, el Estado empieza a dar muestras de interés en este terreno educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988, aludiendo al tema en los siguientes tér-

minos: "...cabe destacar la inexistencia de servicios de Educación Especial para niños que muestran capacidades sobresalientes", y agregando más adelante "...se ampliará el servicio para niños que tengan aptitudes sobresalientes". Como respuesta a esta preocupación, la DGEE asume entre sus funciones la responsabilidad de iniciar la atención a educandos con tales características a partir de 1985. Otra situación que posiblemente influyó para que efectivamente se diera comienzo al proyecto, fue la investigación de la Dra. Margarita Gómez Palacio (1982), quien en ese entonces fungía como Directora General de la Dependencia, cuyo objetivo fue identificar al niño con C. I. "muy superior", detectándose que la SEP contaba con escuelas donde existen alumnos con potencial superior. Asimismo, un factor más que contribuyó para que se diera marcha al trabajo, fue que con frecuencia eran remitidos a Educación Especial, niños que aparentemente tenían problemas de aprendizaje, razón por la que eran canalizados por sus maestros regulares, cuando en realidad ocurría que la escuela, con su sistema tradicional, no satisfacía sus necesidades e intereses, por ser alumnos con potencial sobresaliente.

SURGIMIENTO DEL PROYECTO CAS.

Partiendo de los hechos enunciados anteriormente, la atención a niños sobresalientes se mostraba como un imperativo que ya no era posible postergar, es así como se comienza a

poner en práctica este tipo de atención, surgiendo por lo tanto el Proyecto CAS como un medio. El objetivo general que se marcó para regir el trabajo del proyecto fue: "Brindar atención educativa especial integrada a la escuela regular, a todos los niños identificados como sobresalientes con el fin de desarrollar sus aptitudes al máximo, en las diferentes áreas del desempeño humano. (DGEE 1986). Asimismo se desglosaron los siguientes objetivos específicos para llevar a efecto el planteamiento eje, que se acaba de mencionar:

- Diseñar los instrumentos necesarios para su identificación.
- Identificar las características del niño mexicano sobresaliente.
- Determinar y desarrollar los contenidos de los programas necesarios para la capacitación de los profesionales de la educación, involucrados en la atención al niño sobresaliente.

La aplicación del Proyecto CAS tuvo su origen en el año de 1985, en cuatro escuelas primarias del D. F., dependientes de la Secretaría de Educación Pública en grupos de 3º y 4º grado. Simultáneamente se trabajó en una escuela del DIF, aplicando el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor (1968), atendiendo a la población de primaria de dicha institución.

El impulso al proyecto CAS se vio reforzado para el ciclo escolar 1986-1987, pues se amplió significativamente -si se considera el escaso tiempo que tenía de haberse implementado- aumentando su atención a 32 escuelas, distribuidas en casi todas las delegaciones del D. F.

Por otra parte, el proyecto también se aplica en 10 estados de la República Mexicana (con variantes al mismo, en algunos de ellos), siendo estos: Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Querétaro y Tlaxcala, con la intención de que a futuro todas las entidades de nuestro país cuenten con el servicio.

SITUACION ACTUAL Y PRESPECTIVAS DEL PROYECTO.

Afortunadamente el Proyecto CAS no sucumbió con el sexenio que le dio origen y proporcionó apoyo, concediéndole en cambio un espacio muy importante en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, en donde se plasman las acciones que darán pauta a una serie de cambios y modificaciones, cuyo supuesto propósito es mejorar el actual nivel de educación que imparte el Estado, observándose que en varios de sus apartados hay puntos que convergen de alguna manera con alguno de los propósitos que se han marcado en el proyecto y que de llevarse a cabo como ejes centrales de la educación en sus distintos niveles, ésta adquiriría un matiz diferente.

Así se menciona por ejemplo que "...es menester acudir a métodos que promuevan el aprender a aprender, entendido como un proceso vivencial que conlleva el aprender a ser y aprender a hacer", posteriormente se apunta "...la educación debe favorecer actitudes de búsqueda y metodologías en todos los niveles educativos".

Por otra parte uno de los principales objetivos que señala es: "Fortalecer la Educación Especial para los niños y jóvenes con capacidades sobresalientes cuyo máximo desarrollo interesa a la sociedad". Este señalamiento ha dado lugar a una serie de cambios en la estructura original del proyecto, pues el hecho de que su importancia trascienda a un documento que marca la orientación y prioridad de los servicios educativos, implica que mayor número de estudiantes será beneficiado, por lo que el Proyecto CAS se ve en la necesidad de transformarse en un servicio permanente y descentralizarse pasando a formar parte de cada una de las seis coordinaciones de Educación Especial en el Distrito Federal. La decisión de liberar al equipo técnico -que dirigía originalmente al proyecto- de la supervisión y asesoría directa en las escuelas, quizá sea favorable en el sentido de que ahora su esfuerzo puede orientarse con mayor intensidad a la investigación, pues hasta ahora este aspecto ha sido descuidado y no se ha atendido sino en forma aislada e insuficiente.

Todo indica que el interés por los niños sobresalientes, continuará fomentándose, pues las metas propuestas para el ciclo escolar 1990-1991 consisten en ampliar el número de escuelas en las que se implementará el servicio y contar con mayores recursos que permitan elevar la calidad del mismo. Respecto al primer punto ya se están dando indicios, pues actualmente se está planeando la apertura de nuevas plazas en el D. F. para que sean cubiertas por maestros especialistas que atiendan a los sobresalientes en otras escuelas. Por otra parte, también se están impartiendo cursos de capacitación a maestros que se encargarán de implementar el Servicio CAS en más entidades del país.

5.2.- LINEAMIENTOS TEORICOS DEL PROYECTO CAS.

No obstante de la existencia de varios modelos para atender a niños sobresalientes, el propuesto por el Dr. Renzulli (D.G.E.E. 1989) -complementado con el Modelo de Talentos Múltiples de Taylor, C., (1968)- fue el que se adoptó para aplicarse en el Proyecto CAS, por ser el más conveniente a las condiciones que prevalecen en nuestro medio y por ser uno de los más sólidamente fundamentados. Otra ventaja que contempla consiste en que se considera uno de los más completos, pues contiene los aspectos que se requieren para guiar acertadamente la atención a los alumnos de habilidades superiores, lo que se debe a que fue diseñado específicamente para la educación de este tipo de sujetos. De tal suerte

que el trabajo de Renzulli no se reduce a proponer estrategias de atención aisladas, sino que a la par desarrolló investigaciones que le permitieran manejar integradamente otras cuestiones que se encuentran estrechamente ligadas y que han sido objeto, como ya se vio en capítulos anteriores de serias discusiones sobre la forma en que se conciben, éstas son la concepción de la capacidad sobresaliente y el proceso de identificación.

CONCEPCION DE LA CAPACIDAD SOBRESALIENTE

En el proyecto CAS se parte de la idea de que la capacidad sobresaliente es un proceso sujeto a desarrollo y no necesariamente una característica dada o condición previa, por lo que se considera como una meta de un programa de superación escolar.

Renzulli (D.G.E.E., 1987), quien aporta esta base teórica, realizó una serie de investigaciones relativas a la inteligencia y a las capacidades cognoscitivas humanas para proponer un concepto de capacidad sobresaliente, planteando que la inteligencia, -característica que frecuentemente se tomó como sinónimo de sobresalencia- no es un concepto unitario, sino que existen muchos tipos de ésta, por lo cual no hay un procedimiento ideal para medirla. Por otra parte, este autor, con el fin de hacer más explícita su concepción, comparó dos amplias categorías de capacidad sobresaliente que

son "La capacidad sobresaliente académica" y la "capacidad sobresaliente creativo-productiva" (en la cual se inserta principalmente el enfoque del proyecto CAS).

Capacidad sobresaliente académica.- Consiste en el tipo de capacidad que se mide más fácilmente por medio de las pruebas de C. I. y de otras habilidades cognoscitivas, por lo que se utiliza a menudo para seleccionar a los alumnos considerados como sobresalientes. Las habilidades que las personas muestran en las pruebas de C. I. y de aptitud representan el tipo de habilidades que más se valoran en las situaciones tradicionales de aprendizaje escolar.

Capacidad sobresaliente creativo-productiva. La importancia que radica en este tipo de capacidad, estriba en la posibilidad de crear productos originales que tienen valor en alguna dimensión de la actividad humana. El carácter que matiza el aprendizaje para desarrollar la capacidad sobresaliente creativo-productivo, enfatiza la utilización y aplicación de la información (contenido) y de los procesos de pensamiento de una manera integrada, inductiva y aplicada a problemas reales.

No es propósito de Renzulli demeritar a alguna de las dos categorías, ya que es importante señalar que ambas son importantes, pues existe una interrelación entre las dos, y los programas de atención a sobresalientes deben promover

ambos tipos, así como su interacción. Sin embargo, lo rescatable de esta situación es dejar claro que en una persona sobresaliente existe más de lo que revelan las pruebas tradicionales de inteligencia, aptitud, y rendimiento académico, de ahí que considerando la postura renzulliana, decir que un niño es sobresaliente no es equivalente a señalar que es muy inteligente ni viceversa, pues su concepción va más allá de abarcar un sólo criterio, por no considerarlo suficiente, señalando en cambio, que la capacidad sobresaliente consiste en la interrelación de tres elementos importantes que son: HABILIDAD ARRIBA DEL PROMEDIO, COMPROMISO CON LA TAREA Y CREATIVIDAD, subrayando que únicamente la conjunción de éstas tres características, dará como resultado la capacidad sobresaliente y la ausencia de alguna de ellas, eliminará tal posibilidad. Así, el Proyecto CAS que se sustenta básicamente en esta postura teórica, retoma dicha definición para guiar las acciones del trabajo a desarrollar en un documento de evaluación de la Dirección General de Educación Especial (1986), en el que se señala: El desempeño sobresaliente consiste en comportamientos que reflejan la interacción entre los tres grupos básicos de cualidades humanas, siendo éstas: habilidades generales y/o específicas arriba del promedio, niveles altos de compromiso en la realización de tareas y niveles altos de creatividad".

ambos tipos, así como su interacción. Sin embargo, lo rescatable de esta situación es dejar claro que en una persona sobresaliente existe más de lo que revelan las pruebas tradicionales de inteligencia, aptitud, y rendimiento académico, de ahí que considerando la postura renzulliana, decir que un niño es sobresaliente no es equivalente a señalar que es muy inteligente ni viceversa, pues su concepción va más allá de abarcar un sólo criterio, por no considerarlo suficiente, señalando en cambio, que la capacidad sobresaliente consiste en la interrelación de tres elementos importantes que son: HABILIDAD ARRIBA DEL PROMEDIO, COMPROMISO CON LA TAREA Y CREATIVIDAD, subrayando que únicamente la conjunción de estas tres características, dará como resultado la capacidad sobresaliente y la ausencia de alguna de ellas, eliminará tal posibilidad. Así, el Proyecto CAS que se sustenta básicamente en esta postura teórica, retoma dicha definición para guiar las acciones del trabajo a desarrollar en un documento de evaluación de la Dirección General de Educación Especial (1986), en el que se señala: El desempeño sobresaliente consiste en comportamientos que reflejan la interacción entre los tres grupos básicos de cualidades humanas, siendo éstas: habilidades generales y/o específicas arriba del promedio, niveles altos de compromiso en la realización de tareas y niveles altos de creatividad".

PROCESO DE IDENTIFICACION EN EL PROYECTO CAS

Considerando que la atención a niños sobresalientes, es un servicio reciente en la Dirección General de Educación Especial, no se dispone aún de un sistema de identificación acabado, sin embargo éste se ha ido complementando conjuntamente con la práctica, las experiencias obtenidas y revisiones teóricas frecuentes.

El diseño y adaptación de los instrumentos, se realizó considerando la concepción de Renzulli (D.G.E.E. 1987), sobre capacidad sobresaliente y sin perder de vista que la selección de alumnos sobresalientes no debía concluir con la formación del grupo CAS inicial, sino dejar abierta la posibilidad de que participaran en el grupo especial aquellos alumnos que manifestaran las características necesarias en cualquier momento del año escolar, lo cual da al sistema de identificación un carácter flexible, razón por la que se denomina Modelo de Apertura Permanente, fundamentando con esto que la capacidad sobresaliente sea más una meta que un requisito de entrada. Desde esta perspectiva se ha intentado contar con varios tipos de información, que arrojen los suficientes elementos para decidir que niños ingresarán al grupo CAS.

Primer nivel de identificación de apertura permanente.

El primer nivel de identificación de apertura permanente, tiene por objetivo seleccionar a aquellos alumnos del grupo regular, que formarán parte del grupo CAS inicial y que poseen potencial o características evidentes para desarrollar desempeños sobresalientes. Los procedimientos específicos empleados para este primer nivel de identificación en el Proyecto CAS, se han ido enriqueciendo o en algunos casos (cuestionario de intereses y cuestionario a padres) se ha suspendido temporalmente la aplicación de los instrumentos, con el propósito de revisarlos y modificarlos para que los datos que proporcionan sean más objetivos y efectivos. En este proceso se encuentran involucrados los maestros regulares, los padres y los alumnos mismos.

Criterios empleados en el Primer Nivel de Identificación.

Al iniciarse el proyecto (segundo periodo del ciclo 1985-1986), se aplicaron dos instrumentos los cuales consistieron en una escala de nominación dirigida a maestros (Escala Renzulli-Hartman) y un Cuestionario de Intereses aplicado a los alumnos. Asimismo se realizaron actividades tipo I, (ver apartado 6.3.1) las cuales propiciaron la autonominación de los alumnos.

Para el ciclo escolar 1986-1987, se incluyeron además de los instrumentos ya mencionados otros criterios, mismos que en conjunto aportaban una apreciación más amplia acerca de la situación de cada uno de los alumnos, a quienes se les formó un expediente conteniendo los datos y resultados de aquellos, con los que posteriormente se realizaron estudios de caso. De tal manera que para el proceso de identificación de este periodo se usaron los siguientes instrumentos y datos:

- 1) Nominación por parte del maestro (Mediante la aplicación de la Escala Renzulli Hartman, 1971) que aporta a los maestros especialistas información acerca de la motivación y desempeños del alumno.
- 2) Cuestionario de Intereses, aplicado a todos los alumnos de los grupos regulares que participan en el proyecto (regularmente 4 de cada escuela) y que proporcionan información sobre la orientación que caracteriza los intereses de los niños y sus motivaciones.
- 3) Técnica sociométrica, mediante el instrumento "Adivina Quién Es", aplicado a todos los alumnos de los grupos regulares, con el fin de obtener información acerca de la opinión de los propios compañeros.

4) Cuestionario a Padres de Familia, mediante el cual se obtuvieron datos sobre los antecedentes de desarrollo, etapa pre-escolar e información acerca del periodo escolar actual así como información extraescolar. Este instrumento pretende recabar información sobre los desempeños anteriores y actuales del alumno.

5) Calificaciones de grados anteriores y actuales, con el propósito de conocer la trayectoria escolar del niño, y por tanto el tipo de desempeño que lo ha caracterizado.

6) También se consideraron otro tipo de informaciones, que pudieran obtenerse a través de otros medios como por ejemplo productos elaborados por el niño, autonominaciones en entrevistas, información de los padres a través de entrevistas, etc.

Con el objeto de continuar ampliando la información para identificar acertadamente a los alumnos con potencial sobresaliente, se tiene contemplado que posteriormente se aplicará una prueba de creatividad elaborado por Torrance, en el primer nivel de identificación.

Es conveniente señalar que en el presente ciclo escolar (1989-1990), se omitió la aplicación del cuestionario de intereses y cuestionario dirigido a padres en el

proceso de identificación, por estar sujetos a revisión. Sin embargo, la experiencia obtenida en años anteriores compensó de alguna manera la ausencia de esta información, además de que se llevaron a cabo prácticas previas a la selección, para tener un acercamiento con los alumnos que nos diera la oportunidad de conocer la forma de pensar de los niños candidatos al grupo CAS.

Respecto al tamaño del grupo CAS_INICIAL puede decirse que no tiene tamaño o proporción definida de antemano y entre los factores que determina la cantidad se encuentran: la disponibilidad y experiencia de los profesores especialistas; la eficiencia en la organización de las actividades y la participación de los maestros regulares y directores. No obstante, Renzulli (D.G.E.E., 1987) propone que el tamaño de los grupos CAS pueden ser del 15 al 20% de la población regular (es decir de los grupos regulares de los que provienen), argumentando en pro de su punto de vista que:

- 1) Las personas creativo-productivas que llegan a mostrar capacidades sobresalientes, no sólo se reducen a las que obtienen elevadas puntuaciones en pruebas estandarizadas de C. I. (que son del 2 al 3%) sino que abarca, también, a las personas con capacidad arriba del promedio (que no significa

necesariamente superior) que pueden presentar potencial para desarrollar compromiso con la tarea y creatividad.

2) Los programas diseñados para sobresalientes que caen en el porcentaje del 2 al 3% (muy superiores), son efectivos también para el 15 ó 20%.

3) La población del 15 al 20% pueden mostrar alto dominio del currículum regular y por lo tanto las modificaciones a éste y las actividades especiales están a su alcance.

Segundo nivel de identificación de apertura permanente.

Este segundo nivel se refiere a la selección de alumnos del grupo regular que pueden ingresar al grupo CAS en cualquier etapa del año escolar, siempre y cuando manifiestan las tres características esenciales que exige la capacidad sobresaliente en la concepción que aquí se maneja; lo cual se puede observar a través de la información de Acción (véase capítulo de Identificación de Niños Sobresalientes), misma que puede definirse como el tipo de interacciones dinámicas que tienen lugar cuando un niño llega a interesarse profundamente en su tarea, área de estudio, problema, idea o acontecimiento

particular que se presenta en su medio escolar o extraescolar. El principal medio para recopilar este tipo de información es la observación de los comportamientos del niño. Para llevar a cabo la observación requerida, es indispensable la participación de los maestros regulares, pues son ellos quienes disponen de mayor tiempo durante el desarrollo de sus actividades diarias, lo que en consecuencia provoca que sean éstos, los que casi siempre proponen a los alumnos, aunque también se consideran las autonominaciones de los propios niños, apoyándose además el maestro especialista en información de los maestros, padres y entrevistas de los alumnos que se autoproponen.

Después de conocer los criterios que actualmente se están aplicando en el Proyecto CAS para identificar a los niños sobresalientes, consideramos que es urgente que se acelere la revisión de los instrumentos, cuya aplicación se encuentra suspendidas (Cuestionario de Intereses y Cuestionario a Padres), para que éstos vuelvan a retomarse y amplien la escasa información con la que ahora se cuenta, pues es el maestro de grupo regular, quien en su mayor parte la proporciona (Escala Renzulli-Hartman y calificaciones), o bien influye con sus actitudes hacia los niños destacados académicamente en la opinión que se forman sus alumnos sobre quienes son los sobresalientes, participando como puede verse, de manera subyacente en las propuestas que hacen los

compañeros de clase, mediante el instrumento sociométrico "Adivina Quién Es", aunque cabe mencionar que hay niños observadores y objetivos que aportan datos, independientemente de la influencia del maestro.

La intención del señalamiento que hacemos no es demeritar el valor de los criterios que se utilizan, que como parte de un conjunto más amplio encierran una gran importancia, sino marcar la necesidad de retomar los instrumentos que anteriormente se aplicaban (una vez modificados tanto en su contenido como en su evaluación) e incluir otros que permitan que la información obtenido provenga de diversas fuentes y aspectos, pues sólo de esa manera se contará con un proceso de identificación más objetivo y que realmente sea congruente con el concepto de capacidad sobresaliente en el que se apega el proyecto, ya que como puede observarse, no existe información precisa (proveniente directamente de los alumnos) inherente a la Creatividad, y la que se refiere a la Habilidad Arriba del promedio se obtiene por inferencias de las calificaciones y de las observaciones del maestro de grupo regular.

5.3.- MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO.

Una vez que se expuso en que consiste el Proceso de Identificación que se efectúa en el Proyecto CAS, es conveniente ofrecer una descripción del modelo que se aplica para aten-

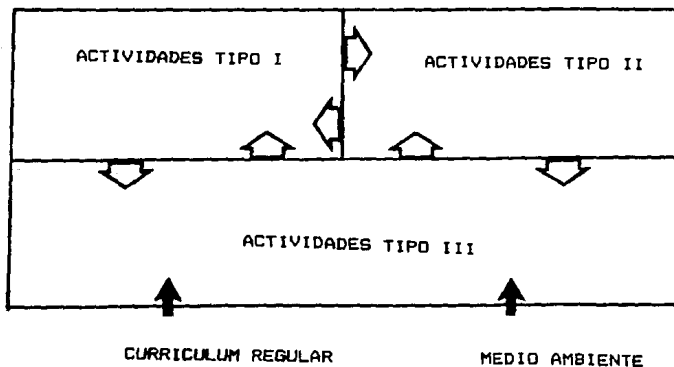
der a la población beneficiada por este servicio educativo, con el propósito de que se tenga una idea cabal, acerca de las acciones que se realizan.

El modelo en el que se basa el trabajo desarrollado en el proyecto, es el MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO, propuesto por el Dr. Renculli, (D.G.E.E. 1989), al que de acuerdo a las condiciones y posibilidades existentes, se le han hecho las modificaciones pertinentes, con la finalidad de que realmente responda a las necesidades prevalecientes en nuestro país, conservando sin embargo su esencia original.

Para tener mayor comprensión de este modelo, del cual parten la elaboración y aplicación de las actividades, resulta imprescindible aludir al término "enriquecimiento", que se refiere al desarrollo de una serie de actividades que están más allá y por encima del currículum regular. Asimismo, el objetivo que lo rige es que los niños sobresalientes trabajen en sus intereses, con la extensión y profundidad que deseen y en la forma que sea consistente con sus estilos preferidos de aprendizaje, para lograr de esta manera el desarrollo sistemático de procesos cognoscitivos y afectivos y principalmente con la intención de que se conviertan en investigadores sin perder de vista por otra parte, el propósito de desarrollar las conductas sobresalientes, en lugar de afirmar que la capacidad sobresaliente es algo constitutivo del individuo.

Este modelo está conformado por tres tipos de actividades, las dos primeras están dirigidas también a la totalidad de los grupos regulares que participan en el proyecto, lo que puede considerarse como una cualidad muy importante pues beneficia a un gran número de alumnos, que en un sistema educativo tradicional como es el nuestro, implica abrir posibilidades de conocimiento desde otra perspectiva, lo cual redundará en una mejor calidad de la educación de nuestros niños.

El siguiente esquema muestra la forma en que se interrelacionan las actividades implícitas en el Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli (D.G.E.E., 1987).



5.3.1 ACTIVIDADES TIPO I

Estas actividades son exploratorias y están dirigidas a todo el grupo regular, dentro del cual se encuentran los alumnos identificados con potencial sobresaliente. Representan experiencias mediante las cuales, los alumnos pueden despertar sus intereses -o profundizarlos- para posteriormente desarrollar investigaciones o creaciones propias (D.G.E.E. 1987).

En concreto, los objetivos que persiguen las actividades Tipo I son los siguientes:

- 1) Proporcionar a los alumnos experiencias que enriquezcan sus conocimientos y los expandan más allá de las posibilidades que la escuela ofrece.
- 2) Proporcionar a los alumnos información que despierte su interés y les sugiera áreas o temas, que más tarde desarrollarán como proyectos individuales o en pequeños grupos.
- 3) Ofrecer al profesor especial elementos para decidir sobre las actividades de enriquecimiento Tipo II, que deben aplicarse a determinados grupos de estudiantes.

4) Crear las condiciones en las que los alumnos puedan manifestar conductas sobresalientes y los maestros puedan detectar la áreas de particular interés de los alumnos, siendo esto parte del proceso de identificación permanente.

Con el fin de que estas actividades cubran plenamente sus objetivos, es indispensable que tanto los maestros del grupo regular como los alumnos, estén conscientes de su propósito, por lo que resulta indispensable que a través de las actividades introductorias, se especifique claramente lo que se pretende lograr y se estimule el interés y la curiosidad de los niños.

La selección adecuada de las estrategias, es decir, de los métodos de presentación de estas actividades es otro aspecto que se atiende con especial cuidado, pues éstas deben caracterizarse por ser atractivas y diferentes a lo que normalmente se obtiene de la escuela. Entre otras estrategias se puede recurrir a las siguientes:

- Centros de interés
- Conferencias de personas especializadas.
- Visitas a museos o centros de trabajo.
- Visitas a centros de investigación.
- Presentación de materiales audiovisuales.

- Presentación de audiciones musicales
- Mini cursos sobre diferentes temas.

Cabe señalar, que si bien estas actividades se dirigen a todo el grupo, a los alumnos de mayores habilidades se les debe proporcionar actividades de mayor amplitud y profundidad, superando el nivel de simple observación, propiciándoles la oportunidad de interactuar con el personal que labora en los lugares visitados y de ser posible se les debe permitir, participar en las actividades que allí se realizan.

Aún cuando es recomendable que estas actividades se realicen constantemente, su desarrollo está superditado, entre otros, a los siguientes factores: Disposición de las autoridades educativas; entusiasmo y participación de los maestros regulares; capacidad de solvencia económica de los padres para cubrir el costo del transporte cuando se realizan visitas a lugares alejados de la escuela, recursos con que cuenta la escuela; disposición de las personas o instituciones que las proporcionan. No obstante, se ha intentado en cada escuela realizar el mayor número de éstas, maximizando los recursos de los que se dispone.

Particularmente nosotras consideramos que estas actividades, encierran un gran valor, pues quizá sea la única posibilidad que tengan los alumnos de ampliar su horizonte cultural y recibir estimulación, ya que existen grandes limitaciones

para estos niños (escasa escolaridad de los padres, falta de recursos económicos, desconocimiento de lugares que se pueden visitar para apoyar los conocimientos de sus hijos etc.), principalmente si provienen de familias con bajos recursos económicos.

5.3.2. ACTIVIDADES TIPO II

Este tipo de actividades son primordialmente ejercicios de entrenamiento, para desarrollar los procesos de pensamiento y afectivos que todos los niños necesitan para resolver problemas de la vida cotidiana, dicho entrenamiento abarca métodos, materiales y técnicas de instrucción (D.G.E.E. 1987).

Las actividades Tipo II hacen énfasis, en el desarrollo de procesos u operaciones que permitan manejar el contenido con mayor efectividad, ser creativos y no solamente almacenadores de información. siendo aquí donde radica su valor e importancia, representando una alternativa respecto a lo que el sistema tradicional proporciona, pues con esta orientación el alumno será capaz de dar respuestas nuevas, aportar innovaciones y modificar situaciones, que bien pueden dar lugar a cambios que mejoren las condiciones de su entorno inmediato. Esto significa que se pretende formar personas con criterios propios, con una amplia capacidad de análisis sobre diversos problemas, independientes y capaces de auto-dirigir su aprendizaje.

Los objetivos de las actividades Tipo II son:

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

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

3) Desarrollar habilidades para el uso apropiado de habilidades avanzadas de investigación y fuentes de referencia.

4) Desarrollar las habilidades de comunicación escrita, oral y visual necesarias, para comunicar o presentar de la mejor manera posible los trabajos del alumno, a las personas interesadas.

Es en este Tipo de actividades, en sus objetivos 1 y 4 principalmente donde se complementa el modelo de Renzulli con el Modelo de Talentos Múltiples de Taylor, C. (1968), quien considera que la escuela deja de lado el desarrollo de múltiples talentos, y que éstos en cambio son ampliamente co-

tizados en el campo laboral, limitando al alumno a ejercitar sólo algunos de ellos, de ahí que asevere que regularmente el sistema educativo no está favoreciendo el desarrollo de individuos creativos y autónomos. Ante esta situación Taylor plantea la necesidad de que se incluyan cinco talentos además del académico (normalmente atendido), siendo éstos: PENSAMIENTO PRODUCTIVO, TOMA DE DECISIONES, PLANEACION, PREDICCIÓN Y COMUNICACION.

Los resultados obtenidos en el trabajo práctico del proyecto, al aplicar los talentos que marca este modelo, ha sido favorable y de interés para los alumnos.

Los tres tipos de actividades que forman parte del modelo guardan una amplia relación, y como lo indican las flechas del esquema (véase página 102), se puede pasar de unas a otras; así tenemos que pueden ingresar a las actividades Tipo III, una vez que les haya surgido algún interés específico; o bien algún alumno que haya concluido su investigación o creación, tiene la posibilidad de retornar al entrenamiento general (Tipo II) o sólo realizar actividades exploratorias (Tipo I). Como se ve, el dinamismo que caracteriza al modelo triádico de enriquecimiento respeta el trabajo y decisiones del alumno.

Acerca de la relación de las actividades Tipo II con los otros dos tipos de actividades, en el proyecto se ha con-

cluido que: "Las actividades Tipo II se relacionan con los otros dos tipos de enriquecimiento, recibiendo a los niños, con el objeto de impulsarlos a niveles más avanzados de pensamiento en función de su interés y llevarlos a la realización de una investigación o resolución de problemas que equivaldría a una actividad Tipo III".

Las actividades Tipo II, se dirigen tanto al grupo regular como al grupo CAS (a éste con mayor frecuencia).

Al grupo regular : consisten en ejercicios básicos y desarrollan habilidades generales. En la mayoría de los casos pueden planearse de antemano.

Al grupo CAS: Consisten en ejercitación básica, además de actividades específicas según los intereses y capacidades detectadas en el grupo especial.

- Intensifican los procesos de pensamiento y sentimiento.
- Impulsa a los niños a estudios de tipo más avanzado.

Asimismo las Actividades Tipo II se dividen en tres clases:

- a) Primera clase.- Son actividades planeadas y sistemáticas que pueden organizarse de antemano. Se

pueden aplicar a todo el grupo o sólo al grupo especial.

- b) Segunda clase.- Consisten en actividades del tipo de enseñanza-aprendizaje (procesos de entrenamiento), que no se pueden planear por anticipado. Estas actividades, surgen del interés que se detecta en los niños, durante el desarrollo del programa regular; de las actividades planeadas intencionalmente Tipo I y II o de las actividades extraescolares de los alumnos.
- c) Tercera clase.- Estas se desarrollan sólo con el grupo especial, ya que los niños pueden estar ya desarrollando una investigación, a la vez que se ven involucrados en actividades de nivel avanzado en habilidades metodológicas.

5.3.3 ACTIVIDADES TIPO III

Las actividades que nos ocupan en este apartado, constituyen el nivel más alto de experiencia, que se puede ofrecer en los programas especiales que utilizan el Modelo Triádico de Enriquecimiento. Representando a la vez la principal intención, por considerarse los elementos más importantes para la educación de los sobresalientes (D.G.E.E., 1988).

Como se puede observar en el esquema triádico de enriquecimiento, Renzulli sugiere que los alumnos dediquen la mitad

del tiempo escolar a estas experiencias, pues gracias a ellas llegarán a ser verdaderos investigadores de problemas reales a través de métodos científicos específicos del campo que les interesa, sin importar que sencillos o complejos sean.

La definición que se tiene en el proyecto CAS de estas actividades es la siguiente: "Son actividades de investigación o producciones artísticas, en las que el alumno asume el papel de indagador de primera mano, de problemas reales o de creador de obras propias; piensa, siente y actúa como lo hace un profesional".

Los alumnos que llevan a cabo estas actividades, pueden hacerlo individualmente o en pequeños grupos, siempre y cuando muestren un real interés en algún tema o problema, además de manifestar una gran disposición para dedicarse a trabajar en lo que eligieron, a un nivel avanzado.

Los objetivos que dirigen las acciones de las Actividades Tipo III son:

- 1) Que los alumnos apliquen sus intereses, conocimientos, ideas creativas y compromiso con la tarea, a problemas, temas de estudio o proyectos seleccionados por ellos mismos.

- 2) Que adquieran una comprensión avanzada del conocimiento (contenido) y de la metodología (proceso), de las disciplinas, áreas de expresión artística y estudios interdisciplinarios que sean de su interés.
- 3) Que elaboren auténticos productos, dirigidos a comunicar algo específico a determinadas personas o públicos.
- 4) Desarrollar sus habilidades de aprendizaje autodirigido en los aspectos de planeación, organización, utilización de recursos, manejo del tiempo, toma de decisiones y autoevaluación.
- 5) Desarrollar el compromiso con la tarea, la autoconfianza, la sensación de logros creativos y la habilidad para interactuar adecuadamente con otros alumnos, maestros y personas con niveles avanzados de interés y dominio en una área común de actividad.

Para lograr los objetivos mencionados, cobran un lugar relevante los siguientes aspectos: Las experiencias se logran a través de una atención personalizada, es decir se atiende a cada alumno en forma particular (o en pequeños grupos) en base a sus necesidades e intereses, recurriéndose a la participación de personas expertas que apoyen el trabajo del alumno; el papel del niño cambia de ser aprendiz de lecciones a ser investigador de primera mano de problemas reales; hay una síntesis y aplicación del contenido, del

proceso y la participación real. Partiendo de estos señalamientos, puede desprenderse que es en este tipo de actividades, donde el alumno debe poner en juego la máxima expresión de los tres aros que intervienen en la capacidad sobresaliente: habilidad arriba del promedio, compromiso con la tarea y creatividad.

Como puede observarse en lo que se acaba de apuntar, las actividades Tipo III requieren de una gran cantidad de tiempo para desarrollarse, sin embargo esto representa una de las principales limitaciones a las que se enfrenta el maestro especialista del Proyecto CAS, porque en la práctica cuenta con escaso espacio, debido a que hasta ahora no se ha logrado en todos los casos una participación real de los maestros regulares, quienes podrían apoyar en gran medida si se dieran a la tarea de llevar a cabo una compactación curricular, con el fin de que los alumnos sobresalientes cubrieran de una manera más rápida y eficiente los temas básicos que marca el grado correspondiente, lo que permitiría que estos niños contaran con más tiempo, mismo que aplicarían en el desarrollo de sus intereses, plasmados en proyectos de Tipo III.

Por otra parte, lograr que los alumnos con potencial sobresaliente se adentren tanto en un tema, que puedan realizar investigaciones de una elevada calidad puede preparar el terreno y subsanar el problema de la renuencia que se ha de-

tectado, en el ingreso de estudiantes a carreras universitarias científicas (por lo que actualmente se observa una baja significativa en la matrícula de alumnos en esta área). A este respecto el Dr. Francisco Ramos (1987) (citado en Fierro, J 1989), Director de la Facultad de Ciencias dice que la escasez de alumnos en estas carreras (Matemáticos, Físicos, Biólogos, etc.), puede deberse a muchas razones, entre otras: falta de información sobre carreras científicas, bajos salarios de los investigadores, problemas generales del tercer mundo y principalmente porque los estudiantes piensan que para ser científico hay que ser genio, cuando en realidad basta con tener interés y dedicación para estudiar la naturaleza. Este punto de vista se señala, porque encontramos que esencialmente lo último, tiene gran relación con las ideas centrales que rigen la orientación de las actividades Tipo III y aún con la misma concepción que se maneja acerca de la capacidad sobresaliente. Así, si se logra desterrar el mito de que los investigadores son seres extraños, poseedores de una gran genialidad con la que pocos individuos han tenido "la suerte" de nacer, nuestro país tendría la posibilidad de contar con gente preparada y creativa, en diversos ámbitos de la investigación y del arte, como resultado del desarrollo de sus potencialidades.

Después de haber expuesto aspectos esenciales en torno a los niños sobresalientes, tales como la concepción que de éstos existe y sus características, los precedimientos más común-

mente empleados para identificarlos e información sobre investigaciones que se han efectuado sobre el tema, donde incide la observación de que estos niños reportan un mayor coeficiente intelectual, relacionado positivamente con una estabilidad emocional, consideramos que dado la trascendencia que está cobrando el interés por atender a esta población dentro de nuestro sistema educativo, es indispensable contar con datos provenientes de investigaciones propias, que nos permitan tener un conocimiento sólido de las características que imperan en los niños sobresalientes del país, lo cual puede servir de base para su identificación. Además de pretender -mediante el presente trabajo-, conocer los rasgos característicos de personalidad de los alumnos a los que aludimos, también es nuestro propósito corroborar si efectivamente este tipo de población posee una capacidad intelectual que supere al término medio y al mismo tiempo intentaremos aprovechar, la información que proporcionen la totalidad de los instrumentos aplicados, para extraer datos complementarios que enriquezcan el conocimiento del niño mexicano sobresaliente.

CAPITULO 7

METODO

6.1 PROBLEMA DE ESTUDIO

¿EXISTEN CARACTERISTICAS DE PERSONALIDAD PREDOMINANTES EN LOS NIÑOS CON POTENCIAL DE CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES QUE DIFIERAN SIGNIFICATIVAMENTE DE LOS NIÑOS QUE NO SON CONSIDERADOS COMO TALES?

6.2 HIPOTESIS

HIPOTESIS 1

Existen diferencias significativas en las características de personalidad en los niños con potencial de capacidades y aptitudes sobresalientes de los niños que no son considerados como tales, medidas a través del Cuestionario de Personalidad para niños de Cattell, en los rasgos:

FACTORES	RASGOS
FACTOR A	RESERVADO VS AFECTUOSO
FACTOR B	INTELIGENCIA CONCRETA VS INTELIGENCIA ABSTRACTA
FACTOR C	LABILIDAD EMOCIONAL VS ESTABILIDAD EMOCIONAL
FACTOR D	FLEMATICO VS EXCITABLE
FACTOR E	SUMISO VS DOMINANTE
FACTOR F	PRUDENTE VS IRRESFONSABLE
FACTOR G	NO ACATA REGLAS VS SUJETO A REGLAS
FACTOR H	TIMIDO VS ATREVIDO
FACTOR I	AUTOSUFICIENTE VS PROTEGIDO
FACTOR J	GRUPAL VS INDIVIDUAL
FACTOR N	INGENUO VS CALCULADOR
FACTOR O	SEGURO DE SI MISMO VS INSEGURO
FACTOR O3	DESCUIDADO VS CONTROLADO
FACTOR O4	RELAJADO VS TENSO

HIPOTESIS 2

Los niños con potencial de capacidades y aptitudes sobresalientes presentan una tendencia mayor en el rasgo de INTELIGENCIA ABSTRACTA, respecto a los niños del otro grupo.

HIPOTESIS 3

Los niños con potencial de capacidades y aptitudes sobresalientes presentan una tendencia mayor en el rasgo de ESTABILIDAD EMOCIONAL, respecto a los niños del otro grupo.

HIPOTESIS 4

Los niños con potencial de capacidades y aptitudes sobresalientes presentan una tendencia mayor en el rasgo AFECTUOSO, respecto a los niños del otro grupo.

HIPOTESIS 5

Los niños con potencial de capacidades y aptitudes sobresalientes presentan una tendencia mayor en el rasgo CONTROLADO, respecto a los niños del otro grupo.

HIPOTESIS 6

Los niños con potencial de capacidades y aptitudes sobresalientes presentan una tendencia mayor en el rasgo GRUPAL, respecto a los niños del otro grupo.

HIPOTESIS 7

Los niños con potencial de capacidades y aptitudes sobresalientes presentan una tendencia mayor en el rasgo INGENUO, respecto a los niños del otro grupo.

6.3 VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE

RASGO.- "Tendencia a reaccionar relativamente permanentemente y amplia, pudiendo ser la interacción de factores físicos, fisiológicos, psicológicos o sociológicos. Son inferencias que se hacen de la conducta observada para explicar su regularidad o consistencia", (Cattell 1972).

PERSONALIDAD.- "Es aquello que permite predecir lo que una persona hará en una situación dada", (Cattell 1972).

RASGOS DE PERSONALIDAD.- Evaluados de acuerdo con la prueba Childre's Personality Questionarie, CPG, (Cuestionario de Personalidad Para Niños) de CATTELL.

RASGO EXTREMO.- Son aquellos rasgos de personalidad que obtienen puntajes que caen dentro de los siguientes rangos: 0 a 2.00 y de 8.00 a 10.00 (Axelrod y Casamadrid, 1983).

PUNTAJE PROMEDIO.- Se considera como puntaje promedio aquellos puntajes que van desde 4.5 hasta 6.5.

RASGOS CON TENDENCIA HACIA ALGUNO DE LOS DOS EXTREMOS DEL FACTOR.- Se consideran como rasgos con tendencia, a todos aquellos puntajes que no caigan en el rango considerado como promedio, ni en el rango considerado rasgo con tendencia hacia alguno de los dos extremos del factor.

VARIABLE INDEPENDIENTE

ALUMNOS CAS.- Son aquellos alumnos considerados, por los maestros especialistas de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), con potencial de capacidad y aptitudes sobresalientes. De acuerdo con los siguientes criterios: que tuvieran un elevado número de nominaciones por parte de sus compañeros, (aunque en algunos casos no se cumple cabalmente este criterio, porque interviene el factor afectivo en la elección de los alumnos) me-

diante el instrumento sociométrico denominado "Adivina Quién Es"; que fuerán nominados por su maestro regular en la escala Renzulli-Hartman y aquellos que tuvieran una trayectoria escolar satisfactoria (calificaciones 8, 9, 10).

ALUMNOS NO CAS.- Son aquellos alumnos no considerados con potencial de capacidad y aptitudes sobresalientes, por maestros especialistas de la Dirección General de Educación Especial (DGEE).

6.4 POBLACION

La población de donde se extrajeron las escuelas que participaron en la muestra, estuvo constituida por las 30 escuelas primarias del D. F., donde se halla implementado el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Proyecto CAS), dependiente de la Dirección General de Educación Especial, mismas que se encuentran distribuidas en las diferentes delegaciones políticas (con excepción de Cuajimalpa, Magdalena Contreras y Milpa Alta).

6.5 MUESTRA

Debido a que no todas las escuelas presentaban condiciones para trabajar con los alumnos y aplicar los instrumentos necesarios, pues los alumnos con Capacidades y Aptudes Sobresalientes (CAS) sólo pueden salir en un horario específico 2 veces a la semana y además existía problema para que los niños del grupo NO CAS fueran permitidos, se eligieron tres escuelas donde las maestras especialistas proporcionaron facilidades para realizar las aplicaciones pertinentes, razón por la cual la elección no fue probabilística; de tal suerte que los planteles que participaron fueron: las escuelas RICARDO FLORES MAGON, ubicada en la delegación Tláhuac; PEDRO ASCENCIO, en la delegación Benito Juárez y la JOSE MARIA PONTON, en la delegación Venustiano Carranza. Asimismo la muestra también se caracteriza por ser intencional y por cuota, porque partimos del número promedio de alumnos CAS que se seleccionan por escuela, considerando además la probabilidad de que algunos de ellos no pudieran participar por causas fuera de nuestro alcance. De esta manera se eligieron 86 alumnos de las tres escuelas, 46 CAS y 40 NO CAS, de 4º y 5º grado con un rango de edad entre 9 y 11 años.

GRUPO A (NIÑOS CAS).- Estuvo constituido por 46 alumnos (22 niñas y 24 niños) identificados por

las maestras especialistas de la DGEE, como niños con potencial de capacidades y aptitudes sobresalientes.

GRUPO B (NIÑOS NO CAS).— Se formó por 40 alumnos (21 niñas y 19 niños) que no fueron considerados, por el maestro especialista de la DGEE, con potencial de capacidades y aptitudes sobresalientes, seleccionados del mismo grado y grupo de donde se eligieron los niños CAS, y dado la mayor cantidad de alumnos, en relación al grupo A, se seleccionaron azarosamente en igual número que los del grupo de sobresalientes, para evitar la elección arbitraria del maestro regular en función de algunas características específicas de los niños que ellos consideraran como niños NO CAS.

Los dos grupos difieren en el número de participantes, debido a que no fue posible obtener de todos los casos (seleccionados inicialmente) la información requerida de los instrumentos que se utilizaron.

6.6 INSTRUMENTOS (Ver anexos)

Para la identificación de los niños sobresalientes y la obtención del perfil de personalidad, así como características

de este tipo de niños se aplicó una batería compuesta por los siguientes instrumentos.

El Cuestionario de Personalidad para Niños de Cattell (CPQ), que se aplicó con el propósito de obtener los rasgos característicos de personalidad del grupo de sobresalientes, por considerar que es un instrumento que abarca diferentes aspectos que conforman la personalidad, tanto intelectual como emocionales; El Test de Matrices Progresivas de Raven, se eligió para aplicarse en el presente trabajo, partiendo de que es un instrumento con la posibilidad de aplicarse colectivamente y con la ventaja de que no interviene para su resolución, el factor cultural o conocimientos que el alumno adquiere como producto de su aprendizaje en el contexto en que se desenvuelve, de tal manera que los resultados proporcionados acerca de la Capacidad Intelectual, nos permitiera conocer si en realidad los niños sobresalientes mexicanos, presentan un capacidad intelectual superior al término medio; En cuanto a los instrumentos que se emplean como parte del Proceso de Identificación de niños con potencial de capacidades sobresalientes por la Dirección General de Educación Especial (Renzulli-Hartman, Adivina Quién Es, Cuestionario de Intereses y Cuestionario a Padres), se utilizaron, para obtener información que ampliara el conocimiento del niño con potencial sobresaliente. A continuación se describirá cada uno de los instrumentos.

6.6.1. CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (CPO) DE CATELL

The Children's Personality Questionnaire CPO de Cattell, (Prueba de Personalidad Para Niños) fue construida por R. B. Cattell (citado en Axelrod y Casamadrid, 1983).

El objetivo de este instrumento es evaluar la personalidad de niños entre 8 y 12 años de edad. También proporciona información relacionada con el desarrollo escolar del niño, la tendencia a la delincuencia, potencialidades de liderazgo y posibles requerimientos de ayuda clínica para evitar futuros trastornos emocionales.

Consta de 4 formas paralelas e independientes A, B, C y D, cada una de estas formas combinadas (AC y/o BD).

El cuestionario está formado por 140 reactivos de opción forzada (10 de cada rasgo, presentados en forma azarosa), éstos tienen dos opciones de solución a excepción de los ítems del factor B, Inteligencia que consta de tres opciones.

La prueba esta constituida por un cuadernillo con 140 reactivos, hoja de respuestas, hoja de perfil y plantillas para facilitar la evaluación.

Utiliza 14 factores básicos presentados en forma bipolar, es decir, en el extremo izquierdo la descripción de este rasgo corresponde a una puntuación baja, mientras que la descripción del rasgo del extremo derecho corresponde a puntuaciones altas. Los puntajes altos y bajos no significan buena o mala calificación, simplemente nos dice el rasgo que le corresponde.

FACTOR A: RESERVADO VS AFECTUOSO

El niño que presenta puntajes altos en este factor se caracteriza por ser sociable, atento con las personas, amable, adaptable, expresivo emocionalmente, dispuesto a cooperar, de buen carácter, prefiere ocupaciones en las que trate con gente y situaciones sociales.

Los puntajes bajos se relacionan con niños reservados, escépticos, retraídos, indiferentes que prefieren mantenerse aislados.

Este factor es un componente importante en la extraversion-introversión y se relaciona con el rendimiento escolar.

FACTOR B: INTELIGENCIA CONCRETA VS INTELIGENCIA ABSTRACTA

El niño con un puntaje alto en este factor B tiende a ser brillante y a poseer un pensamiento abstracto, mientras que el niño que obtiene una puntuación baja presenta un pensamiento más concreto, y consecuentemente una menor inteligencia.

FACTOR C: LABILIDAD EMOCIONAL VS ESTABILIDAD EMOCIONAL

Tendencia a puntajes altos corresponden a niños emocionalmente estables, que se enfrentan a la realidad, calmados y con un ego más fuerte. Se encuentran socialmente maduros tomando en cuenta su edad y están mejor preparados para enfrentarse a los otros de una manera efectiva.

Los niños con baja puntuación en este factor se ven afectados por sus sentimientos, son emocionalmente menos estables, fácilmente se alteran,

volubles, presentan un yo menos fuerte. Tienen una baja tolerancia a la frustración.

FACTOR D: FLEMÁTICO VS EXCITABLES

Los niños que puntúan alto en el Factor D son impacientes, demandantes, excitables, acaparadores de atención, hiperactivos. Fácilmente se distraen del trabajo que estén realizando, ya sea por el ruido o por la dificultad que presente la tarea.

Un puntaje bajo nos indicaría una actitud flemática, deliberado, inactivo, emocionalmente tranquilo.

FACTOR E: SUMISO VS DOMINANTE

Un puntaje alto indicaría agresividad, auto-assertivo, obstinado, terco, dominante. Un puntaje alto del factor E frecuentemente acompaña a niños con problemas de conducta.

Un puntaje bajo correspondería a niños obedientes, sumisos, conformistas, dóciles.

FACTOR F: PRUDENTE VS IRRESPONSABLE

Los niños con puntaje alto son irresponsables, impulsivamente vivaz, entusiastas, descuidados, optimistas.

Un puntaje bajo correspondería a niños prudentes, sensatos, serenos, taciturnos.

Los niños que han tenido un medio ambiente no punitivo, optimista, creativo, no limitante presentan puntuaciones altas en este Factor.

FACTOR G: NO ACATA REGLAS VS SUJETO A REGLAS

Un puntaje alto nos habla de niños concienzudos, perseverantes, serios, formales, atados a las reglas, con un superego fuerte.

Los puntajes bajos corresponderían a niños egoístas, oportunistas, que evaden las reglas, eluden obligaciones, presentan un superego débil.

Este factor nos indica la manera como el niño ha incorporado los valores del mundo de los adultos.

FACTOR H: TIMIDO VS ATREVIDO

Los puntajes altos corresponden a niños atrevidos, aventureros, socialmente audaces, desinhibidos, espontáneos.

Los niños con puntajes bajos son tímidos, cohibidos, reprimidos, retraídos.

El niño con puntaje bajo tendrá dificultad para relacionarse socialmente.

FACTOR I: AUTOSUFICIENTE VS SOBREPROTEGIDO

La tendencia a los puntajes altos corresponderán a niños dependientes, sobreprotegidos, sensibles, de carácter débil.

Los puntajes bajos indicarían niños con un carácter fuerte, realista, seguros de sí mismos, prácticos.

FACTOR J: GRUPAL VS INDIVIDUALISTA

Las características que corresponderían a niños que presentaran puntajes altos en este factor serían las siguientes: Circunspectos, individualistas.

listas, reflexivos. Tienden a ser críticos con los demás.

Los niños que obtienen puntajes bajos se integran fácilmente al grupo, son activos, se expresan fácilmente.

FACTOR N: INGENUO VS CALCULADOR

Puntajes altos indicarian niños astutos, sutiles, calculadores.

Puntajes bajos corresponden a niños sencillos, sentimentales, sin pretensiones.

FACTOR O: SEGURO DE SI MISMO VS INSEGURO

Los puntajes altos corresponden a niños aprehensivos, preocupados, propensos a sentirse culpables, inseguros. Frecuentemente presentan sentimientos de inferioridad, sienten que no son aceptados por los demás.

Puntajes bajos indican niños seguros de si mismos, serenos, tranquilos. Son niños que se tienen confianza a si mismos y se sienten adecuados.

FACTOR Q3: DESCUIDADO VS CONTROLADO

Los niños con puntajes altos son controlados, mantienen un gran auto-control, se saben comportar socialmente a diferencia de los niños con puntajes bajos, quienes no siguen las reglas, actúan según sus impulsos y no se integran a un grupo fácilmente. Son desconsiderados y no se preocupan por comportarse de acuerdo a las exigencias sociales. Frecuentemente estos niños tendrán problemas relacionados con la disciplina de la escuela.

FACTOR Q4: RELAJADO VS TENSO

Los puntajes altos corresponden a niños irritables, tensos, exaltados, inquietos.

Un puntaje bajo se relaciona con niños relajados, tranquilos, no frustrados, serenos.

En cuanto a la confiabilidad de este instrumento se obtuvo de tres formas: La primera por test retest con una semana de intervalo (véase tabla 1). La segunda por coeficiente de estabilidad del test desde el punto de vista de la consistencia interna y homogeneidad (véase tabla 2) y la tercera para estimar la confiabilidad del test (véase tabla 3), mostrando la co-

relación de la escala a través de sus tests paralelos,
(Cattell, R. B., 1985).

TABLA 1

CPQ TEST-RETEST (COEFICIENTE DE CORRERACION
CON UNA SEMANA DE INTERVALO)

FORMA	FACTORES DE PERSONALIDAD													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	Q3	Q4	
A+Ba	67	87	78	81	72	72	77	57	70	70	69	46	80	61
C+Db	79	84	81	72	84	78	82	66	75	62	79	65	75	71
Aa	49	75	62	74	52	58	56	28	60	58	57	37	63	47
Ba	70	82	72	66	64	63	72	59	68	72	62	42	62	53
Cb	68	70	73	56	78	64	67	52	72	50	72	51	62	56
Db	73	68	65	71	69	60	75	58	58	55	70	59	60	63

aN = 93 niños y niñas

bN = 106 niños y niñas

TABLA 2

COEFICIENTES DE CONSISTENCIA INTERNA (HOMOGENIDAD)
DEL CUESTIONARIO ESCALA CPO DE CATTELL

FACTORES DE PERSONALIDAD														
FORMA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
A+B+														
C+Da	72	86	81	80	75	73	83	65	82	65	82	49	80	80
A+Bb	56	79	73	75	65	65	74	49	78	53	73	32	70	72
C+Dc	65	68	67	58	56	48	71	44	64	43	70	26	62	63

aN= 1534 niños y niñas

bN= 4661 niños y niñas

cN= 2003 niños y niñas

TABLA 3

CORRELACION DE LA ESCALA A TRAVES DE SUS FORMAS (a)

FORMA	FACTORES DE PERSONALIDAD													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4

AconB	33	60	50	58	43	41	55	28	48	34	48	23	40	46
-------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

CORRELACION

SPEARMAN

BROWN	50	75	67	73	60	58	71	44	65	51	65	37	57	63
-------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

CconD	41	56	44	35	32	31	47	29	37	21	45	20	38	42
-------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

CORRELACION

SPEARMAN

BROWN	58	72	61	52	48	47	64	45	54	35	62	33	55	59
-------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

(a) N = 1407 niños y niñas

En cuanto a la VALIDEZ (veáse tabla 4), el CPQ de Cattell (1985) presenta validez de constructo (Cattell, 1964; Cronbach, 1960).

TABLA 4
COEFICIENTE DE VALIDEZ DEL CPQ (A)

FORMA	FACTORES DE PERSONALIDAD													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
A+B+														
C+D	54	90	87	80	42	64	34	64	68	64	41	74	45	68
A+B	52	84	78	77	43	46	38	57	59	63	45	67	59	64
C+D	43	84	79	68	31	65	25	52	62	45	29	55	20	58

nN = 836 niños y niñas

6.6.2. TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN

Esta prueba de inteligencia la desarrolló J. C. Raven, en 1936, publicándose en 1949 la nueva escala especial A, AB y B; en 1951 se llevó a cabo una revisión con lo que alcanzó su estado actual, (Raven, 1988).

Su objetivo es medir la capacidad de actividad intelectual: observación, comparación y pensamiento ra-

cional, en niños de 5 a 11 años, para débiles mentales y para sujetos con dificultad de lenguaje y/o de audición.

Consta de treinta y seis láminas que están distribuidas en tres series de doce dibujos cada uno, denominadas serie A, AB y B, casi todas son a color pero esta característica no forma parte del problema, sirve para hacerla más atractiva a los sujetos.

Los problemas están en complejidad creciente, el reactivo A1 es el más fácil y el B12 el más difícil.

Los problemas de las series A, AB y B constituyen en rigor, una prueba de percepción estructurada y en segundo término una prueba de educación de relaciones.

Su aplicación puede ser en forma individual o colectiva.

En cuanto al protocolo, la parte superior esta destinada a obtener datos de identificación del sujeto, (nombre, edad, escolaridad, etc.) además de referencias de la prueba (fecha de aplicación, forma de aplicación, motivos, etc.); la parte media sirve para la anotación y clasificación de las respuestas propuestas por el sujeto. Está constituida por tres columnas (A, AB y B)

divididas en 12 hileras, en total 36 casilleros, uno para cada una de las respuestas. Cada columna está dividida en tres subcolumnas: en la primera se anotan las diversas soluciones propuestas a un mismo problema (en caso de tablero), en la segunda subcolumna se anota la última solución, la tercera subcolumna sirve para la corrección de la prueba, cada solución se clasifican como positivas (+) aciertos, o como negativas (-) error. La última hilera sirve para la puntuación, esto es, para computar los puntajes parciales de serie obtenidas por el sujeto. Los puntajes parciales son útiles para apreciar la consistencia de la prueba (el grado de azar que puede haber intervenido). La consistencia se establece comparando la composición (los puntajes parciales) del puntaje total del sujeto, con la composición (puntaje parciales) normalmente esperados para ese puntaje total y que figuran en la carpeta de evaluación. Entre el puntaje parcial y el esperado solo debe haber una diferencia (discrepancia) que oscile entre +2 y -2. Será consistente todo puntaje, cuya composición discrepe del normal entre -2, -1 ó +1, +2. En los demás casos el puntaje será inconsistente.

En la parte inferior tiene dos secciones:

La sección derecha está destinada al registro de los datos básicos necesarios para el diagnóstico,

en la que la conversión del puntaje en percentil y del percentil en rango de Capacidad Intelectual, es una operación simple de conversión de datos que se realiza consultando las tablas que figuran en la Carpeta de Evaluación. La sección izquierda es para evaluar en forma cualitativa la conducta que presenta el sujeto durante la aplicación de esta prueba.

En cuanto a la validez del instrumento, se cuenta con la investigación que llevó a cabo María Soriano y Dolores Plaza "Estudio Comparativo de las Escalas de Terman-Merrill, Goodenough y Raven", se realizó con dos grupos: 42 niños inadaptados de ambos sexos, y el grupo B por niños normales de primaria. El objetivo de este estudio fue establecer si el empleo de una sola de estas pruebas ofrece suficiente validez para evaluar la inteligencia del niño. Arrojando los siguientes coeficientes de correlación.

Para los niños inadaptados:

Terman-Merrill, comparados en Goodenough:
Coeficiente = 0.80.

Terman-Merrill, comparado con Raven:
Coeficiente = 0.96.

Goodenough, comparado con el Raven:
Coeficiente = 0.759.

Para los niños normales, los valores de estos coeficientes son:

Terman-Merrill = 0.776.

Goodenough = 0.589.

Raven = 0.66.

En relación a la confiabilidad podemos decir que en la aplicación de tableros y de cuadernillo a niños menores de 7 años, obtuvo una baja confiabilidad (0.65) como retest, y una correlación de 0.5 con la Escala de Vocabulario Crichton y el Terman-Merrill, forma L. Se ha comprobado que hacia los 9 años la confiabilidad de retest de las formas de tablero y de cuadernillo aumentan hasta 0.80 y se correlacionan aproximadamente en 0.65 con las Escalas de Vocabulario Crichton y con el Terman-Merrill forma L. Sin embargo, sobrepasando el nivel total de desarrollo para el cual se ideó el test, la escala especial acusa una confiabilidad de retest cercana a 0.9.

4.6.3. ESCALA RENZULLI-HARTMAN

Este instrumento es una escala que fue elaborada en Estados Unidos de Norteamérica por Joseph Renzulli-Hartman 1971 (Barbe, W. y Renzulli, J., 1975), teniendo como nombre original "Escala for Rating Behavioral Cha-

racteristics of Superior Students" (Escala para medir las características conductuales de los estudiantes con capacidades superiores), cuyo objetivo es conocer las características conductuales de los niños considerados como sobresalientes, por el maestro regular (profesor que atiende el grupo, por lo que este es quien lo debe resolver).

El instrumento está compuesto por un cuadernillo y una hoja de respuestas (una por cada niño evaluado). El cuadernillo está formado por:

- a) Una hoja de indicaciones para la resolución de la escala.
- b) Un listado de ítems, que forma un inventario dividido en cuatro.
 - I Características de Aprendizaje (13 ítems)
 - II Características Motivacionales (9 ítems)
 - III Características de Creatividad (10 ítems)
 - IV Características de Liderazgo (10 ítems)

La hoja de respuesta contiene:

- Un encabezado con los datos generales del alumno.
- Un cuadrículado donde se especifica la graduación (rara vez o nunca, ocasionalmente, frecuentemente, casi todo el tiempo) con la que se evalúa

al niño en cada uno de los reactivos que compone la escala.

- La parte inferior de la hoja, es una sección para el uso del maestro especialista de la DGEE, en donde se registran los datos de la evaluación de la escala.

FORMA DE EVALUAR EL INSTRUMENTO:

- 1) La respuesta de cada ítem, se marca con una "X", en el cuadro que marque la graduación que el maestro regular considere (rara vez o nunca, ocasionalmente, frecuentemente o casi todo el tiempo)
- 2) Se suman las marcas de las verticales (nunca, ocasionalmente, etc.)
- 3) Se multiplica el resultado de cada vertical, por 1, 2, 3 ó 4, valor que ya viene indicado en cada columna.
- 4) Se suman los resultados obtenidos en cada graduación para formar un total de cada aspecto (Aprendizaje, Motivación, Creatividad y Liderazgo).
- 5) El resultado final de cada aspecto se multiplica por las siguientes cifras:

- Motivación	2.77
- Creatividad	2.50
- Liderazgo	2.50

- 6) Los resultados proporcionan una expresión porcentual de la calificación por aspecto, de tal manera que 100, en cualquier aspecto, es la calificación más alta que se puede alcanzar.

Previa a la forma actual del instrumento, éste tuvo una edición experimental, que fue aplicada en escuelas que ofrecían programas de atención a sobresalientes, con el fin de que maestros y consejeros dieran su opinión acerca de la efectividad y utilidad del instrumento.

La CONFIABILIDAD del instrumento se llevó a cabo mediante dos procedimientos. El primero consistió en obtener la confiabilidad por test-retest (Para medir la estabilidad temporal).

Por el segundo procedimiento se obtuvo la confiabilidad por interjueces.

En ambos casos se opinó sobre los mismos alumnos de 59. y 69. grado, con un intervalo de 3 meses.

ESCALA	COEFICIENTES DE ESTABILIDAD	CONSISTENCIA ENTRE JUECES
APRENDIZAJE	.86**	.89**
MOTIVACION	.91**	.85**
CREATIVIDAD	.79**	.91**
LIDERAZGO	.78**	.67**

**p<.01

Para determinar la VALIDEZ de la escala, se compararon los puntajes de aprendizaje y motivación con puntajes de tests estandarizados de inteligencia y ejecución, comparándose también el aspecto de creatividad con puntajes de test de pensamiento creativo de Torrance.

Respecto al aprendizaje y motivación se observó una favorable correlación (ver tabla 5), con las medias que tradicionalmente han sido usadas para seleccionar a estudiantes que ingresan a programas de sobresalientes, a su vez la comparación del aspecto de creatividad con el test de Torrance, resultó ligeramente favorable en las subescalas verbales: fluidez verbal, flexibilidad verbal y originalidad verbal; pero se detectó una pobre correlación respecto a los puntajes no verbales:

fluidez de figura, flexibilidad de figuras, originalidad de figuras, elaboracion de figuras (ver tabla 6)

TABLA 5

CORRELACIONES ENTRE LA ESCALA RENZULLI-HARTMAN Y TESTS ESTANDARIZADOS DE INTELIGENCIA Y EJECUCION

VARIABLE	APRENDIZAJE	MOTIVACION
INTELIGENCIA	.61**	.36*
EJECUCION DE LENGUAJE	.41**	.42**
EJECUCION DE MATEMATICAS	.57**	.60**
EJECUCION TOTAL	.46**	.50**

*p<.05

**p<.01

TABLA 6

CORRELACION ENTRE EL ASPECTO DE CREATIVIDAD DE LA ESCALA RENZULLI-HARTMAN Y EL TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

VARIABLE	CREATIVIDAD
SUBESCALAS VERBALES	
FLUIDEZ VERBAL	.37*
FLEXIBILIDAD VERBAL	.44*
ORIGINALIDAD VERBAL	.48**
SUBESCALAS NO VERBALES	
FLUIDEZ DE FIGURAS	.28
FLEXIBILIDAD DE FIGURAS	.29
ORIGINALIDAD DE FIGURAS	.24
ELABORACION DE FIGURAS	.29

*p<.05

**p<.01

La escala de características de liderazgo fue validada mediante la comparación de las mediciones de este aspecto con los datos obtenidos de compañeros de grupos de 4º, 5º y 6º, mediante una técnica sociométrica (Hartman, 1969). A estos alumnos se les preguntó acerca de sus compañeros sobre tres situaciones hipotéticas de liderazgo: social, atlética y habilidades intelectuales. Los resultados (ver tabla 7), indicaron una alta correlación entre la apreciación del maestro y la percepción de los alumnos de 4º y 5º grado, la baja correlación en 6º grado se atribuye al hecho de que en este nivel hay una tendencia de los alumnos a no elegir a compañeros del mismo sexo.

TABLA 7

CORRELACION ENTRE LA TECNICA SOCIOMETRICA
(SOCIOMETRIC PEER RATINGS) Y EL ASPECTO DE LIDERAZGO
DE LA ESCALA RENZULLI-HARTMAN.

SOCIOMETRIC PEER RATINGS	G R A D O		
	4TO.	5TO.	6TO.
SOCIAL	.80**	.80**	.35*
ATLETICO	.75**	.82**	.27
INTELLECTUAL	.83**	.77**	.29
TOTAL	.83**	.84**	.25

* < .05

** < .01

6.6.4 INSTRUMENTO SOCIOMETRICO ADIVINA QUIEN ES

Este instrumento fue elaborado por el equipo técnico, basándose en la literatura (Pilch, 1969, Torrance, 1979) que cita la importancia de tomar en cuenta la opinión de los compañeros del niño para identificar a los alumnos sobresalientes o con potencial. Se realizó para cubrir la necesidad inmediata de contar con un instrumento para el Proyecto CAS que arrojara datos sociométricos, este instrumento se piloteó con niños de algunas escuelas primarias del D. F. (del mismo grado que a quienes se aplicaría posteriormente), donde laboraban las maestras que participaron en su elaboración, con el propósito de saber si el lenguaje era comprensible para los alumnos.

Su objetivo es obtener información sobre el desempeño escolar del alumno, proporcionada por los propios compañeros del grupo.

Cabe mencionar que los resultados arrojados por este instrumento deben tomarse con cierta reserva, dado que no está confiabilizado ni validado.

Consta de 14 reactivos planteados en forma de adivinanza y estos enuncian una serie de características,

en base a las cuales el niño señalará el nombre de uno o dos compañeros e incluso el suyo propio (autopropuestas) que se asemeje a lo que está describiendo, estos reactivos se refieren a las siguientes áreas y aspectos.

CIENCIAS NATURALES	(2 ITEMS)
CIENCIAS SOCIALES	(2 ITEMS)
MATEMATICAS	(2 ITEMS)
ESPAÑOL	(2 ITEMS)
ARTISTICAS	(2 ITEMS)
CREATIVIDAD	(2 ITEMS)
ACADEMICA	(2 ITEMS)

Par dar una idea más clara de como están planteados los reactivos expondremos un ejemplo.

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

!Adivina quién es!".-----

Su evaluación es por medio de una matriz, marcando la frecuencia de cada área para cada alumno de acuerdo a lo que contestaron en el cuestionario, llevándose a cabo de la siguiente manera:

- Se agrupan los ítems, de acuerdo al área o aspecto que evalúan.

AREA	REACTIVOS
CIENCIAS NATURALES	1 Y 7
MATEMATICAS	2 Y 11
ESPAÑOL	3 Y 10
CIENCIAS SOCIALES	8 Y 13
ARTISTICAS	5 Y 12
CAS. ACADEMICO	4 Y 9
CAS CREATIVO	6 Y 14
PRODUCTIVO	

- Las áreas o aspectos con su respectivos ítems se anotan en la parte superior de la lista de alumnos del grupo, donde se van a identificar a los niños con potencial de capacidades sobresalientes.
- Se leen las respuestas de cada instrumento "Adivina quién es", resuelto por los alumnos y se va marcando, en las áreas o aspectos correspondientes, a los niños que son mencionados por sus compañeros.
- Se suma el número de nominaciones que tuvo cada alumno y se destaca con algún color a aquellos que hayan obtenido los puntajes más altos en el grupo.

6.6.5. CUESTIONARIO DE INTERESES

Este cuestionario fue elaborado por el equipo técnico, encargado de coordinar al Proyecto CAS (Psicólogos y Pedagogos) y por las aportaciones de algunos maestros especialistas, del Proyecto CAS, respondió por otra parte a la necesidad que existía de recabar información, sobre la orientación de los intereses de los alumnos, de tal manera que los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Contribuir a conocer los intereses del niño en cuanto al área o tema específico en que se ubican.
- Auxiliar en la determinación del contenido, la constancia y la amplitud de los intereses del niño.
- Contribuir al conocimiento más preciso del niño, para la elaboración de programas educativos más idóneos en el desarrollo de sus capacidades y aptitudes.

Debido al breve tiempo del que se dispuso, para realizar este instrumento y por haberse elaborado exprofesamente para fines del Proyecto CAS, actualmente se está llevando a cabo una revisión en el Departamento de Investigación de Educación Especial, para hacerle las modificaciones pertinentes de acuerdo a las observa-

ciones que ha arrojado la experiencia en su aplicación, por lo cual es menester señalar que también en este caso, es aconsejable tomar los resultados con precaución por no encontrarse aun confiabilizada ni validada.

- I.- La primera parte consta de 15 preguntas abiertas y 3 reactivos con respuesta de opción múltiple (reactivos 4, 5 y 6).

Para la evaluación de esta primera parte se consideran 4 criterios, mismos que se toman en cuenta simultáneamente en cada reactivo, ya que éstos se pueden evaluar en función de uno o dos de ellos únicamente.

- 1) INTENCIONALIDAD VOLITIVA.- Se refiere a las acciones que desarrolla el sujeto, para lograr sus objetivos en función de sus intereses. Se pueden presentar los siguientes 4 niveles:

a) El estudiante recaba información acerca de algún interés, pero solo la considera para "uso futuro".

b) El alumno puede investigar acerca de un tema de interés, pero sólo por acumulación de información, que una vez obtenida se almacena. Tal estudio media los propósitos entre la satisfacción personal y de un trabajo requerido.

c) El estudiante "media" la fantasía acerca de un interés, es decir, lo que realiza, es para satisfacer sus sueños de lo que pretende hacer o ser en el futuro, por ejemplo "sueña" con ser un científico o escritor.

d) El estudiante pretende usar activamente los conocimientos investigados, generando un proyecto o creando una actividad productiva.

Los dos primeros niveles pueden clasificarse como receptivos y los dos últimos como activos.

2) POR SU CONTENIDO.- Se refiere al área de estudio en la cual pueden encontrarse insertados los intereses. Para efecto de evaluación se tomaron en cuenta las siguientes familias de intereses.

- a) Bellas Artes.
- b) Científico-Técnico (Mat., C.N., C.S.).
- c) Escritura Creativa y Ensayo (Escritura).
- d) Legal, Político y Judicial.
- e) Matemático.
- f) Administrativo.
- g) Histórico.

- h) Atlético o Actividades al Aire Libre.
 - i) Artes Manuales.
 - j) Negocios.
 - k) Acciones Ecológicas.
- 3) PDR SU AMPLITUD.- Aquí se considera que tanto le interesa una área de estudio. Se analiza si hay dispersión o definición por algún interés, ya que los intereses pueden estar concentrados en un campo o distribuidos entre muchos otros objetivos.
- 4) PDR SU CONSTANCIA.- Consiste en el tiempo en el que se concentra en un interés. Se llaman fijos a aquellos en que permanece constante el interés.

II.- La segunda parte consta de 25 reactivos de respuesta dicotómica (si o no), los cuales se encuentran distribuidos en cuatro áreas de estudio de la siguiente manera:

- a) Ciencias Naturales (5 reactivos)
- b) Español (5 reactivos)
- c) Artísticas (5 reactivos)
- d) Científico-Tecnológico (10 reactivos)

Para efectos de evaluación, se toma en cuenta el número de reactivos en los que responde "si", de acuerdo al área en que se encuentren. A cada respuesta positiva, se le otorga un 20% a excepción de los que corresponden a Científico-Técnico, a la que se concede un 10% por tener el doble de reactivos; de tal manera que cada área puede alcanzar un 100%.

Al revisar la forma en que se evalúa la primera parte del cuestionario (preguntas abiertas), encontramos que no obstante de que existen criterios para evaluar las respuestas, la apreciación resulta muy subjetiva, pues no hay un parámetro objetivo que aporte datos que se puedan manejar y que permita que el instrumento funja realmente como un elemento importante para identificar a alumnos sobresalientes, y los resultados no se reduzcan a una simple consideración del maestro especialista.

6.6.6 CUESTIONARIO A PADRES

El cuestionario a padres es un instrumento que fue diseñado por integrantes del equipo técnico y de maestros especialistas, tiene como objetivo recabar datos importantes proporcionados por los padres de familia por lo cual está conformado por 4 apartados (originalmente)

que son: Datos Generales, Información preescolar; Información Escolar; Información extra-escolar.

Los reactivos que contienen son mixtos: abiertos, de opción forzada y opción múltiple. Al revisar y evaluar este instrumento, se consideró la conveniencia de hacerle algunas modificaciones que mejoraran su calidad y forma de obtener la información, éstas consistieron en lo siguiente: le agregamos un apartado para obtener datos sobre el desarrollo del niño, sustitimos uno de los reactivos por considerar que al cambiarlo, obtendríamos información más concreta referente a la información preescolar; en el apartado correspondiente a datos escolares se le dio otra distribución a los reactivos, con el fin de que se facilitara la obtención de datos, en el momento de evaluarlos y analizarlos; también en este mismo apartado se omitió la última parte, que contenía respuestas dicotómicas (sí-no), ya que se consideró que la información proporcionada de esta manera por los padres, no aporta suficientes elementos.

6.7 DISEÑO

El diseño de investigación que se utilizó, fue de dos muestras independientes, extraídos de diferente pobla-

ción, lo cual significa que los sujetos de un grupo (grupo de niños sobresalientes), no fueron los mismos que los del otro (grupo de niños no sobresalientes), (Pick y López, 1986).

6.8 TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio fue ex post facto de campo ya que no tuvimos el control ni el manejo directo sobre las variables independientes, dado que éstas ocurrieron con anterioridad al momento en que se evaluó la variable dependiente.

6.9 ESCENARIO

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en las aulas de clase de las escuelas primarias que participaron, que no obstante de diferir en cuanto a tamaño, iluminación y ventilación, cubrieron los requisitos indispensables para que los alumnos resolvieran sin problemas dichos instrumentos.

6.10 PROCEDIMIENTO

Para seleccionar la muestra que intervino en la presente investigación se eligieron tres escuelas primarias públicas ("Ricardo Flores Magón", "José Mariano Pontón" y "Pedro Ascencio"), donde se encuentra implementado el Proyecto CAS y en las que participan cuatro grupos (2 grupos de 40 y 2 grupos de 50), de cada escuela. La elección de tales escuelas estuvo en función, de las facilidades de acceso que proporcionaron las maestras especialistas del proyecto.

I.- Instrumentos aplicados para seleccionar a los alumnos de la muestra.

a) Selección del grupo A (Grupo CAS).

Para llevar a cabo el proceso de identificación de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (Grupo CAS), los maestros especialistas de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), aplicaron los siguientes instrumentos:

- Escala Renzulli-Hartman.- Este instrumento está dirigido a los profesores de los grupos regulares que participan en el proyecto. Con el propósito de explicarles en que consiste el instrumento, revisar cada uno de los reactivos, indicarles cómo se llena el formato y aclararles las dudas, se

llevó a cabo una sesión con los cuatro profesores de cada escuela, dirigida por la profesora especialista respectiva. En esta reunión se les enfatizó además, el hecho de que su participación es muy valiosa, por lo cual se les solicitó que fueran responsables en las propuestas que iban a hacer de los niños que consideraran candidatos para formar el grupo CAS, recordándoles que no se basaran únicamente en las calificaciones altas (10, 9 y 8), sino que consideraran también a aquellos alumnos que se caracterizan por ser inquisitivos, acertados en sus intervenciones o mostraran un interés muy marcado en torno a algún tema o área de estudio.

En la parte final de la sesión, se le entregó a cada maestro, el cuadernillo que contiene los reactivos y 20 hojas de respuestas (se utiliza una por cada alumno propuesto), para que hicieran las propuestas que consideraran pertinentes (No necesariamente tienen que ser veinte). Por último se les pidió que entregaran el material resuelto en un plazo de dos semanas, con la finalidad de que no fuera un trabajo precipitado y tuvieran oportunidad de observar a sus alumnos con-cienzudamente.

- Instrumento sociométrico: ADIVINA QUIEN ES.- Este instrumento se aplicó a todos los alumnos de los grupos participantes en el Proyecto CAS (de las tres escuelas). La actividad se desarrolló en el salón de clases regulares que utilizan los alumnos, en aproximadamente 25 minutos.

Antes de entregar los instrumentos a cada uno de los alumnos, la maestra especialista les explicó que se trataba de que cada uno de ellos, propusiera el nombre de uno o dos de sus compañeros o el suyo, (en caso de autopropuesta), cuando se apegaran a las características que en cada una de las preguntas se señalaban, pero que no debían hacerlo por simpatía, sino pensar muy bien si les correspondían o no tales atributos. Se les indicó también, que sus respuestas no estaban sujetas a ninguna calificación y eran confidenciales.

Posteriormente se les entregó a cada uno el instrumento y la maestra especialista les leyó las instrucciones, para después continuar leyendo uno a uno los reactivos, dando el tiempo necesario para que los alumnos los contestaran, aclarándoles las dudas también cuando éstas surgieron.

Cuando la actividad llegó a su fin se les agradeció a los niños su participación.

Tras haber obtenido resueltos los dos instrumentos antes mencionados, la maestra especialista del Proyecto CAS, procedió a evaluarlos. A estas alturas ya contaba también con la lista de alumnos de cada grupo participante y sus respectivos promedios de calificaciones; con estos datos (Información arrojada por los instrumentos y calificaciones) llevó a cabo un análisis, tras el cual consideró a aquellos

niños que tuvieron un elevado número de nominaciones, por parte de sus compañeros, mediante el instrumento sociométrico; los que fueron propuestos por su maestro a través de la escala Renzulli-Hartman y a los que también contaran con altas calificaciones (10, 9 y 8), identificando de esta manera a los alumnos que conformarían al grupo CAS, a quien nosotros denominamos GRUPO A.

Cabe señalar que se presentaron casos en que algunos alumnos, no reunieron los tres requisitos que se solicitaban para ingresar al grupo CAS, pero que sin embargo contaban con dos de éstos en forma muy acentuada. Ante esta situación, la maestra especialista recurrió a la obtención de información extra, que consistió en entrevistas con los maestros regulares, con los padres de los niños y con los alumnos mismos que se encontraban en tal caso, lo cual le aportó elementos para decidir quienes estaban en aptitud de formar parte del grupo CAS.

b) Selección del grupo B (grupo NO CAS)

Para formar este grupo se tomó como base, el número de niños CAS, de cada uno de los 4 grupos que participan en el Proyecto CAS, de las tres escuelas con las que se trabajó, con el propósito de que fuera igual la cantidad de niños CAS y NO CAS de cada grupo; la elección de éstos últimos se llevó a cabo en forma aleatoria, dado el mayor número de éstos y

para que no interviniera el juicio del maestro regular en la designación de determinados alumnos.

II.- Instrumentos utilizados en la investigación

Cuando ya estuvieron formados el grupo A (niños y niñas CAS) y el grupo B (niños y niñas NO CAS), se procedió a realizar la aplicación los siguientes instrumentos:

- Questionario de intereses.- Este instrumento formaba parte de aquellos que se aplicaban a todos los alumnos de los grupos participantes, al iniciar el proyecto para realizar el proceso de identificación; sin embargo en el presente ciclo escolar, el equipo técnico de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) lo omitió por considerar que era necesario modificarlo; no obstante nosotros lo retomamos, porque parte de la información que arroja es importante para efectos de la presente investigación.

La aplicación también la llevaron a cabo las maestras especialistas, tanto a los del grupo A, como a los del grupo B; lo hicieron en forma colectiva, en el horario y salón establecido para los alumnos del grupo CAS, mismo que se aprovechó también para que lo resolvieran los alumnos NO CAS.

Antes de que los alumnos resolvieran el cuestionario, las examinadoras explicaron a los niños, que no se trataba de una prueba sino que únicamente se pretendía saber que era lo que a cada un de ellos les llamaba la atención, lo que más les gustaba o aquello en lo que mostraban algún interés, por lo que no debía copiarse, pues en tal caso, estarían dando información de sus compañeros y no la suya. Tras esta aclaración, repartieron el cuestionario a cada alumno, leyeron las instrucciones y aclararon las dudas que surgieron al respecto.

La mecánica que se siguió durante toda la aplicación, fue leer cada uno de los reactivos, conjuntamente con los alumnos, aclarando dudas y dando el tiempo necesario para que contestaran. Se evitó dar ejemplos para no inducir las respuestas de los niños. A los niños que por alguna razón se atrasaron u omitieron respuestas en algunos de los reactivos se les concedió otro lapso de tiempo.

Al concluir todos la tarea encomendada, se les agradeció su participación.

- Questionario a padres.- Este instrumento también se aplicaba en la fase inicial del proyecto CAS, pero al igual que el anterior, se omitió como criterio de identificación en el presente ciclo escolar por estar sujeto a revisión; pero al analizarlo y encontrar que nos podía proporcionar

información relevante decidimos incluirlo en nuestro trabajo, con las modificaciones que en la descripción del mismo se señalan.

Para su resolución lo enviamos a los padres de los niños participantes en la muestra, siendo éstos últimos los que fungieron como portadores. Cuando a los padres se les presentaron algunas dudas, acudieron con las maestras especialistas del proyecto, quienes se las resolvieron y les dieron las indicaciones pertinentes.

- Prueba de inteligencia.- Test de Matrices Progresivas de Raven.- Esta prueba fue aplicada por las autoras de la presente investigación, en el salón donde desarrollan sus actividades los alumnos del grupo CAS. La aplicación fue por escuela y colectiva en un tiempo promedio de 23 minutos; el procedimiento fue el siguiente: las examinadoras explicaron a los niños que llevarían a cabo una actividad, que les gustaría mucho, posteriormente se le proporcionó a cada alumno el cuadernillo que contiene 36 láminas y la hoja de respuestas; la siguiente indicación consistió en pedirles que anotaran sus datos en la parte superior de la hoja de respuestas, señalándoles que ésta, era el único lugar donde podrían escribir. Una vez hecho lo anterior se dio inicio a la resolución del instrumento, mostrándoles la primera lámina y explicándoles detalladamente, que debían elegir de las seis opciones que se presentaban abajo, aquella que a su

parecer era la correcta, para completar la figura que aparecía arriba y registrarla en el lugar correspondiente del protocolo. Cuando los alumnos comprendieron con los ejemplos lo que debían hacer, se les fue presentando cada una de las láminas, con el propósito de que se ubicaran en el cuadernillo y de que registraran correctamente en el protocolo.

Al concluir la tarea se les recogió el material y se les agradeció su colaboración.

Aquellos niños de la muestra que por no haber asistido a clases el día de la aplicación, o no les permitió salir su maestro regular, se les aplicó el instrumento en otra sesión, siguiendo el mismo procedimiento, aunque es menester señalar que en esta última ocasión se presentaron algunas interferencias tales como ruidos, interrupciones o escaso tiempo.

- Questionario de Personalidad para Niños CPQ de Cattell. -

Este fue aplicado por las mismas examinadoras que el anterior, en forma colectiva, en cada una de las escuelas. Ya reunidos los alumnos de la muestra en el salón asignado al grupo CAS, se les proporcionó a cada uno de ellos, el cuadernillo con las 140 preguntas y una hoja de respuestas, explicándoles en qué consistía cada una de las partes. Después se les solicitó que anotaran sus datos (nombre, grupo, edad, grado y nombre de la escuela) en la parte superior de

la hoja de respuestas; al concluir esto, las examinadoras leyeron las instrucciones y los guiaron para que resolvieran los dos primeros ejemplos, cuidando de que registraran las respuestas correctamente en la hoja para tal fin, haciéndoles hincapié en que debían elegir sólo una de las dos o tres opciones que se les presentaban y no omitir la respuesta de ninguna de las preguntas. Una vez que a los alumnos les quedaron claras las instrucciones, las examinadoras procedieron a leer cada uno de los reactivos, conjuntamente con los alumnos (con el objeto de que registraran correctamente en el número la respuesta correspondiente al reactivo y no hicieran ninguna omisión) dándoles el tiempo necesario para que contestaran. Al final se les concedió un poco más de tiempo para que revisaran si todos los reactivos estaban resueltos.

Los alumnos de la muestra que no resolvieron el cuestionario en esta sesión, se les destinó otra para que lo hicieran.

CAPITULO 7

RESULTADOS

7.1. PROCEDIMIENTO ESTADISTICO

El tratamiento estadístico de este estudio, se llevo a cabo en una micro computadora (PC) y por medio del programa SSPS aplicando un Análisis de Frecuencias para hacer la descripción cualitativa de los factores de personalidad, y un Análisis de Varianza para identificar las diferencias significativas de estos factores en el grupo de sobresalientes y no sobresalientes y así obtener la descripción cualitativa.

En cuanto a inteligencia, también se aplicó un Análisis de Varianza para detectar si existían diferencias significativas entre estos grupos.

Además para obtener datos que nos permitieran aportar información que complementara el conocimiento, que hasta ahora se tiene de los niños sobresalientes, se procedió a analizar las respuestas proporcionadas por los padres, maestros y alumnos, en los cuestionarios dirigidos a padres y el cuestionario de intereses, así como en los instrumentos que se

aplicaron para la identificación de los niños objeto de estudio, realizando un Análisis de Varianza, un Análisis de Frecuencias y un Crosstabs, una X² (Chi cuadrada) y una correlación de Pearson.

7.2 RESULTADOS

7.2.1 DESCRIPCION CUANTITATIVA DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (CPQ) DE CATTELL.

7.2.1.1 LOS RASGOS DE PERSONALIDAD EN LOS QUE SE OBSERVAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SON LOS SIGUIENTES:

RASGOS CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DESCRIPCION CUANTITATIVA

FACTOR	RASGO	X		F	α
		GPO.A	GPO.B		
A	RESERVADO VS AFECTOSO	7.76	6.88	4.579	0.035
B	INTELIGENCIA CONCRETA VS. INTELIGENCIA ABSTRACTA	5.76	4.28	14.419	0.001
C	LABILIDAD EMOCIONAL VS. ESTABILIDAD EMOCIONAL	7.46	6.33	6.037	0.016
J	GRUPAL VS.INDIVIDUAL	2.72	3.85	8.069	0.006

FACTOR A .- Reservado Vs Afectuoso.

Este factor se presentó en el grupo A (grupo CAS) con una media de 7.76 y para el grupo B (grupo ND CAS) la media fue de 6.88; el valor que arrojó F fue de 4.579 (1/82), siendo está significativa (0.035).

Los niños que obtuvieron una alta puntuación en el factor A, se orientan a las características, del extremo correspondiente a AFECTUOSO. como se observa en este factor, el grupo A, es el que muestra una tendencia más pronunciada hacia lo afectuoso.

FACTOR B.- Inteligencia Concreta Vs Inteligencia Abstracta.

Lo que se encontró en el grupo A en este factor fue una media de 5.76, mientras que para el grupo B 4.28; el valor de F correspondió a 14.419 (1/82), cuyo nivel de significancia fue de 0.001.

Los niños con una puntuación considerada como baja, presentan un pensamiento más concreto. En este factor los niños del grupo A, obtuvieron puntajes más altos en relación al grupo B, lo cual nos indica que el pensamiento de los alumnos CAS tiende a ser más ABSTRACTO.

FACTOR C.- Labilidad Emocional Vs Estabilidad Emocional.

La media obtenida en este factor para el grupo A, fue de 7.46 y para el grupo B de 6.33, la F alcanzada fue de 6.037 (1/82), con un nivel de significancia de 0.016.

Los niños que logran puntajes elevados en este factor se caracterizan por ser niños EMOCIONALMENTE ESTABLES. De tal manera que en este caso los alumnos del grupo A, son los que presentan una mayor estabilidad emocional en relación al grupo B.

FACTOR J.- Grupal Vs Individual.

Para este factor la media que obtuvo el grupo A fue de 2.72 y el grupo B 3.85; en relación a la F se observa un resultado de 8.069 (1/82), con una significancia de 0.006.

Los niños que en este factor obtienen puntajes bajos se inclinan hacia el extremo correspondiente a GRUPAL; observándose que en este caso, los niños CAS, son quienes muestran mayor tendencia hacia lo GRUPAL.

7.2.1.2 RASGOS DE PERSONALIDAD EN LOS QUE NO SE OBTUVIERON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS.

RASGOS QUE NO OBTUVIERON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS
DESCRIPCION CUANTITATIVA

FACTOR	RASGO	X GPO. A	X GPO. B	F	α
D	FLEMATICO VS ESTABLE	3.00	3.60	2.299	0.133
E	SUMISO VS DOMINANTE	3.72	3.68	0.006	0.958
F	PRUDENTE VS IRRESPONSABLE	4.67	4.43	0.182	0.671
G	NO ACATA REGLAS VS. ACATA REGLAS	7.46	7.55	0.016	0.901
H	TIMIDO VS ATREVIDO	5.43	5.53	0.041	0.840
I	AUTOSUFICIENTE VS. SOBREPROTEGIDO	5.00	4.80	0.887	0.349
N	INGENUO VS. CALCULADOR	2.30	2.15	0.070	0.780
O	SEGURO DE SI MISMO VS. INSEGURO	2.80	2.98	0.191	0.663
O3	DESCUIDADO VS. CONTROLADO	7.76	7.15	3.018	0.086
O4	RELAJADO VS. TENSO	3.24	3.60	0.722	0.398

FACTOR D.- Flemáticos Vs Excitable.

En este factor, el grupo A obtuvo una media de 3.00 y el grupo B 3.60; la F fue de 2.299 (1/82), con una significancia de 0.133.

Los dos grupos se inclinan hacia el extremo FLEMÁTICO.

FACTOR E.- Sumiso Vs Dominante.

La media obtenida en este factor para el grupo A fue de 3.72, mientras que para el grupo B 3.68; con una F de 0.006 (1/82), su nivel de significancia fue de 0.938.

Ambos grupos se orientan hacia el rasgo correspondiente a SUMISO.

FACTOR F.- Prudente Vs Irresponsable

Lo que se obtuvo en este factor, en el grupo A fue una media de 4.67 y en el grupo B 4.43; el valor de la F fue de 0.182 (1/82), con una significancia de 0.1671.

Ambos grupos muestran una tendencia hacia el rasgo que señala lo PRUDENTE.

FACTOR G.- No Acata Reglas Vs Sujeto a Reglas.

En relación a este factor, el grupo A obtuvo una media de 7.46 y el grupo B de 7.55; la F arrojada fue de 0.016, con un nivel de significancia de 0.901.

Ambos grupos presentan puntajes altos, que indican una tendencia a estar SUJETOS A REGLAS.

FACTOR H.- Tímido Vs Atrevido.

Los resultados de este factor indican que la media para el grupo A fue de 5.43 y para el grupo B 5.53; con una F de 0.041 (1/82), cuyo nivel de significancia correspondió a 0.840.

Se observa que ambos grupos, caen dentro del puntaje considerado como promedio, mismo que nos indica que no se está orientado hacia uno u otro extremo.

FACTOR I.- Autosuficiente Vs Protegido.

Respecto a este factor el grupo A, obtuvo una media de 5.00 y el grupo B de 4.80; la F observada tuvo un valor de 0.887 (1/82), con un nivel de significancia correspondiente a 0.349.

Nuevamente encontramos que ambos grupos caen en el rango considerado como puntaje promedio, por lo que no se observan tendencias hacia ninguno de los dos extremos.

FACTOR N.- Ingenuo Vs Calculador.

En cuanto a este factor, encontramos que el grupo A obtuvo una media de 2.30 y el grupo B de 2.15; la F encontrada fue de 0.079 (1/82), con un nivel de significancia de 0.780.

Los bajos puntajes de ambos grupos los ubican con una tendencia hacia el rasgo correspondiente a INGENUO.

FACTOR 0.- Seguro De Si Mismo Vs Inseguro.

Los resultados obtenidos en relación a este factor, indican que el grupo A obtuvo una media de 2.80, mientras que el grupo B obtuvo 2.98; la F lograda fue de 0.191 (1/82), con una significancia de 0.663

De acuerdo a estos resultados ambos grupos manifiestan una tendencia hacia el rasgo que corresponde a SEGURO DE SI MISMO.

FACTOR Q3.- Descuidado Vs Controlado.

En este factor se encontró una media de 7.76 para el grupo A y de 7.15 para el grupo B; la F obtenida correspondió a 3.018 (1/82), con un valor de significancia de 0.086.

Los puntajes altos para ambos grupos, señalan que tienden a presentar el rasgo más acentuado hacia lo CONTROLADO.

FACTOR Q4.- Relajado Vs Tenso.

En el grupo A se obtuvo una media de 3.24 y el grupo B 3.60; la F correspondió a un valor de 0.722 (1/82), con una significancia de 0.398.

Como se observa ambos grupos, obtuvieron puntajes con tendencia baja, por lo que muestran más acentuado el rasgo que corresponde a RELAJADO.

7.2.2 DESCRIPCION CUALITATIVA DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (CPQ) DE CATTELL.

7.2.2.1 PERFIL DE PERSONALIDAD DEL NIÑO SOBRESALIENTE (GRUPO A)

Para los niños del GRUPO A (sobresalientes) se observaron los siguientes rasgos que tienen tendencia hacia alguno de los 2 extremos (ver perfil de personalidad 1)

**PERFIL DE PERSONALIDAD DEL NIÑO SOBRESALIENTE
GRUPO A**

FACTOR	RASGOS	TENDENCIA (X)
A	RESERVADO VS AFECTUOSO	AFECTUOSO (7.76)
B	INTELIGENCIA CONCRETA VS INTELIGENCIA ABSTRACTA	NO SE OBSERVA(5.76) *
C	LABILIDAD EMOCIONAL VS ESTABILIDAD EMOCIONAL	ESTABILIDAD EMOCIONAL (7.46)
D	FLEMATICO VS EXCITABLE	FLEMATICO (3.00)
E	SUMISO VS DOMINANTE	SUMISO (3.72)
F	PRUDENTE VS IRRESPONSABLE	NO SE OBSERVA(4.68) *
G	NO ACATA REGLAS VS SUJETO A REGLAS	SUJETO A REGLAS (7.46)
H	TIMIDO VS ATREVIDO	NO SE OBSERVA(5.43) *
I	AUTOSUFICIENTE VS SOBREPOTEGIDO	NO SE OBSERVA(5.00) *
J	GRUPAL VS INDIVIDUAL	GRUPAL (2.72)
N	INGENUO VS CALCULADOR	INGENUO (2.30)
O	SEGURO DE SI MISMO VS INSEGUROS	SEGURO DE SI MISMO (2.80)
O3	DESCUIDADO VS CONTROLADO	CONTROLADO (7.76)
O4	RELAJADO VS TENSO	RELAJADO (3.24)

* Factores que obtuvieron puntajes promedio.

7.2.2.2 PERFIL DE PERSONALIDAD DEL NIÑO NO SOBRESALIENTE
(GRUPO B)

En el GRUPO B (no sobresalientes), los alumnos manifestaron los siguientes rasgos con tendencia hacia cualquiera de los 2 extremos (ver perfil de personalidad 2)

GRUPO B

FACTOR	RASGOS	TENDENCIA (X)
A	RESERVADO VS AFECTUOSO	AFECTUOSO (7.76)
B	INTELIGENCIA CONCRETA VS INTELIGENCIA ABSTRACTA	INTELIGENCIA CONCRETA (4.28)
C	LABILIDAD EMOCIONAL VS ESTABILIDAD EMOCIONAL	ESTABILIDAD EMOCIONAL (6.33)
D	FLEMÁTICO VS EXCITABLE	FLEMÁTICO (3.60)
E	SUMISO VS DOMINANTE	SUMISO (3.68)
F	PRUDENTE VS IRRESPONSABLE	PRUDENTE (4.43)
G	NO ACATA REGLAS VS SUJETO A REGLAS	SUJETO A REGLAS (7.55)
H	TÍMIDO VS ATREVIDO	NO SE OBSERVA(5.53)†
I	AUTOSUFICIENTE VS SOBREPROTEGIDO	NO SE OBSERVA(4.80)†
J	GRUPAL VS INDIVIDUAL	GRUPAL (3.85)
N	INGENUO VS CALCULADOR	INGENUO (2.15)
O	SEGURO DE SI MISMO VS INSEGUROS	SEGURO DE SI MISMO (2.98)
O3	DESCUIDADO VS CONTROLADO	CONTROLADO (7.15)
O4	RELAJADO VS TENSO	RELAJADO (3.60)

† Factores que obtuvieron puntajes promedio.

7.2.2.3 RASGOS CON TENDENCIA HACIA LOS EXTREMOS

En el presente estudio los rasgos que presentaron tendencia hacia los extremos son aquellos que obtuvieron puntajes que no cayeron en el rango considerado como promedio (4.5 a 6.5) en el perfil del Cuestionario de Personalidad para Niños (Veáse perfil 3).

RASGOS CON TENDENCIA HACIA LOS EXTREMOS

FACTOR	RASGOS	X GRUPO A	X GRUPO B
A	RESERVADO VS AFECTUOSO	7.76	6.88
B	INTELIGENCIA CONCRETA VS INTELIGENCIA ABSTRACTA	5.76*	4.28
C	LABILIDAD EMOCIONAL VS ESTABILIDAD EMOCIONAL	7.46	6.33
D	FLEMATICO VS EXCITABLE	3.00	3.60
E	SUMISO VS DOMINANTE	3.72	3.68
F	PRUDENTE VS IRRESPONSABLE	4.67*	4.43
G	NO ACATA REGLAS VS SUJETO A REGLAS	7.46	7.55
H	TIMIDO VS ATREVIDO	5.43*	5.53*
I	AUTOSUFICIENTE VS SOBREPROTEGIDO	5.00*	4.80*
J	GRUPAL VS INDIVIDUAL	2.72	3.85
N	INGENUO VS CALCULADOR	2.30	2.15
O	SEGURO DE SI MISMO VS INSEGURO	2.80	2.98
Q3	DESCUIDADO VS CONTROLADO	7.76	7.15
Q4	RELAJADO VS TENSO	3.24	3.60

* Rasgos que obtuvieron puntajes promedio

No obstante de que el perfil de cada grupo presenta una tendencia similar en los rasgos, es menester hacer notar que los niños considerados sobresalientes o con potencial, obtuvieron puntajes con mayor proximidad hacia el extremo de los rasgos, dentro de los cuales, algunos de ellos (Afectuoso, Estabilidad Emocional, Grupal, Seguro de Si Mismo, Controlado y Relajado), en nuestra sociedad representan características favorables.

7.3 RESULTADOS COLATERALES

Además de los resultados ya mencionados que constituyeron el eje central de nuestra investigación y cubrieron el objetivo propuesto, es menester y enriquecedor hacer mención de otros datos relevantes como las diferencias significativas que se obtuvieron entre niños sobresalientes y no sobresalientes en cuanto a C. I. y la información que se desprendió de la correlación del Factor B del Cuestionario de Personalidad, con la del Test de Inteligencia de Raven; del Cuestionario de Intereses y/o del Cuestionario a Padres, así como de las calificaciones, de lo cual se llevó a cabo un análisis con la finalidad de complementar los resultados del trabajo, lo que a la vez permitirá tener un conocimiento más amplio de

las características que predominan en la población de niños sobresalientes, atendida por el Proyecto CAS.

Test de Inteligencia: Matrices Progresivas de Raven

Para obtener las diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a inteligencia, entre el grupo de sobresalientes y no sobresalientes, se aplicó un Análisis de Varianza, (ANOVA), obteniendo los resultados que a continuación se describen.

Los resultados obtenidos en relación a esta prueba indican que el grupo A (niños CAS) obtuvo un percentil promedio de 77.07, el cual corresponde al diagnóstico superior al término medio; mientras que para el grupo B (niños no Cas) el percentil promedio fue de 55.50, que corresponde a la clasificación de término medio. Estos puntajes presentan diferencias significativas, con una F cuyo valor fue de 11.13 (1/82), correspondiéndole un nivel de significancia de .001.

Estos resultados nos sugieren que el grupo integrante de niños sobresalientes o con potencial, muestran un mayor grado de inteligencia, respecto al grupo B, lo cual coincide con los datos obtenidos, en el cuestionario de personalidad, pues aún cuando el rasgo correspondiente a inteligencia abstracta en los alumnos CAS, no obtuvo una puntuación pronun-

ciada, si se observa en cambio una mayor tendencia hacia éste, comparada con la puntuación obtenida por los alumnos no considerados como CAS, y la diferencia entre ambos grupos resultó ser estadísticamente significativa (0.001).

Para concluir con este apartado, podemos decir que los factores en que se observaron diferencias estadísticamente significativas fueron: FACTOR A RESERVADO VS, AFECTUOSO; FACTOR B INTELIGENCIA CONCRETA VS. INTELIGENCIA ABSTRACTA; FACTOR C LABILIDAD EMOCIONAL VS. ESTABILIDAD EMOCIONAL; FACTOR J GRUPAL VS. INDIVIDUAL.

En cuanto a los rasgos de los niños sobresalientes que presentaron tendencia hacia alguno de los extremos fueron: AFECTUOSO, ESTABILIDAD EMOCIONAL, FLEMÁTICO, SUMISO, SUJETO A REGLAS, GRUPAL, INGENUO, SEGURO DE SI MISMO, CONTROLADO Y RELAJADO.

Por otro lado las diferencias estadísticamente significativas que se encontraron tanto en el FACTOR B (INTELIGENCIA CONCRETA VS, INTELIGENCIA ABSTRACTA) del Cuestionario de Personalidad para Niños de Cattell, como el Test de Matrices Progresivas de Raven, comprueban que los niños sobresalientes muestran en promedio una capacidad intelectual más elevada respecto a los niños que no son considerados como tales.

Correlación del factor B (Inteligencia Concreta VS Inteligencia Abstracta) del Cuestionario de personalidad para niños, de Cattell (CPD), con el Test de Matrices Progresivas de Raven.

Consideramos importante recalcar la importancia que tiene para la presente investigación, el que al aplicar la correlación de Pearson entre el factor B (Inteligencia Concreta VS Inteligencia Abstracta) del cuestionario de personalidad para niños de Cattell (CPD) y el Test de Inteligencia de Matrices Progresivas, se haya encontrado una correlación positiva de 0.514 con un marcado nivel de significancia (0.001), dicha correlación se observó tanto en el grupo de niños sobresalientes, como en el grupo de no sobresalientes.

Preferencia de Materias

Es interesante la información que se obtuvo, en relación al Cuestionario de Padres y el Cuestionario de Intereses (mediante una chi cuadrada), respecto a la pregunta que se refiere al lugar que ocupa la preferencia de las materias del niño, encontrándose que 22 de los 46 casos de padres, coincidieron con la respuesta que proporcionaron sus hijos acerca de que materia les gusta en primera instancia, observándose una χ^2 (chi cuadrada) de 67.33, con un nivel de significancia de .001 y 36 grados de libertad. El conocimiento

que reportaron los padres de los alumnos sobresalientes, respecto a las materias favoritas de sus hijos, no fue igual para el grupo de niños no sobresalientes, donde sólo 18 de los 40 padres, coincidieron con lo que contestaron sus hijos respecto al primer lugar de sus preferencias en materias escolares, por lo que aparece una X^2 (chi cuadrada) de 39.31, no significativa (.59), con 42 grados de libertad.

La importancia de estos datos estriba en que a través de ellos, puede decirse que los padres de los niños sobresalientes, están más al tanto de las áreas de estudio preferidas por sus hijos, lo que les permite canalizar adecuadamente sus intereses cognoscitivos, situación que posiblemente esté jugando un papel importante y represente un factor que esté interviniendo en el hecho de que los niños sobresalientes, hayan sido clasificados como tales, lo que implica que la atención que reciben los niños por parte de sus padres, puede ser un factor indispensable en el despliegue de sus capacidades y aptitudes.

Opinión de los padres, respecto al aprovechamiento de sus hijos.

Sobre este punto, encontramos que los padres de los niños sobresalientes, tienen una opinión más favorable en relación al aprovechamiento de sus hijos. observándose que existen

diferencias significativas (.003) con respecto a las de los niños no sobresalientes, con un χ^2 (chi cuadrada) de 17.68 y 5 grados de libertad.

Esta situación nuevamente nos indica que los padres de los niños sobresalientes, tienen mayor conocimiento de sus hijos, lo que también funge como un elemento positivo, ya que la imagen que se forman los padres de los niños se ve reflejada en éstos últimos, y el autoconcepto que se forman, va en el sentido de que ellos son capaces de desenvolverse adecuadamente en el ámbito escolar.

Cumplimiento de tareas

Respecto a la opinión que dieron los padres, sobre el cumplimiento de tareas de sus hijos (en el cuestionario que resolvieron) se encontró que en el grupo de sobresalientes, 41 padres de los 46 casos, señalaron que los niños sí cumplen con la tareas; mientras que en el grupo de no sobresalientes, sólo 28 padres de los 40 casos, reportaron que sí cumplen, estas diferencias son significativas estadísticamente (.05) con 1 grado de libertad y una χ^2 (chi cuadrada) de 3.80. Estos resultados confirman la idea de que los niños sobresalientes se caracterizan por ser comprometidos con lo que realizan, responsables y perseverantes.

Inicio de la lectura

Si bien en este apartado, no se encontraron diferencias muy acentuadas respecto a la edad en que empiezan a leer los niños sobresalientes y no sobresalientes, los resultados indican que los alumnos sobresalientes obtuvieron una media de 5.70 años, y los no sobresalientes de 5.97 años, ante lo cual puede decirse que los niños considerados como sobresalientes, poseen cierta ventaja de maduración, lo que les permite llevar a cabo el proceso de lectura un poco más temprano.

Escolaridad

No obstante de no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la escolaridad de los padres de alumnos sobresalientes, y no sobresalientes, cualitativamente puede señalarse que si existe un mayor número de años de estudio en los padres de alumnos sobresalientes ya que se encontró una media de 11 años para este grupo, mientras que para los padres de niños no sobresalientes, la media fue de 8 años. Similar situación se presentó en el caso de la escolaridad de las madres, ya que la media de años de estudio para las madres de los niños sobresalientes, fue de 10 años y para las madres de los alumnos no sobresa-

lientes fue de 7 años. Estos datos nos llevan a concluir que efectivamente los padres de niños sobresalientes poseen un mayor grado de escolaridad y por lo consiguiente cuentan con más elementos para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

Lugar que ocupa entre los hermanos.

En relación a lo que, se encontró en el grupo de niños sobresalientes, acerca del lugar que ocupan éstos entre sus hermanos, se observó que el 52.19% es hijo primogénito, y en el grupo de no sobresalientes, sólo el 31.5% es también primogénito, presentándose una situación opuesta respecto al último lugar dentro de los hermanos, ya que en el grupo de sobresalientes hay un porcentaje inferior de niños que son los últimos (17.39%), mientras que el porcentaje se eleva en los no sobresalientes (45%). El hecho de que sea superior el porcentaje de hijos primogénitos, en el grupo de sobresalientes, quizá se deba a que regularmente la atención y presión de los padres se centra en el primer hijo, lo que posiblemente de margen a que éstos de alguna manera sientan la responsabilidad de responder de acuerdo a las expectativas de sus padres. En este mismo rubro se halló que las familias de niños sobresalientes, resultaron tener un menor número de hijos, no así en el grupos, de niños no sobresalientes, cuyas familias son más numerosas, además se detectó

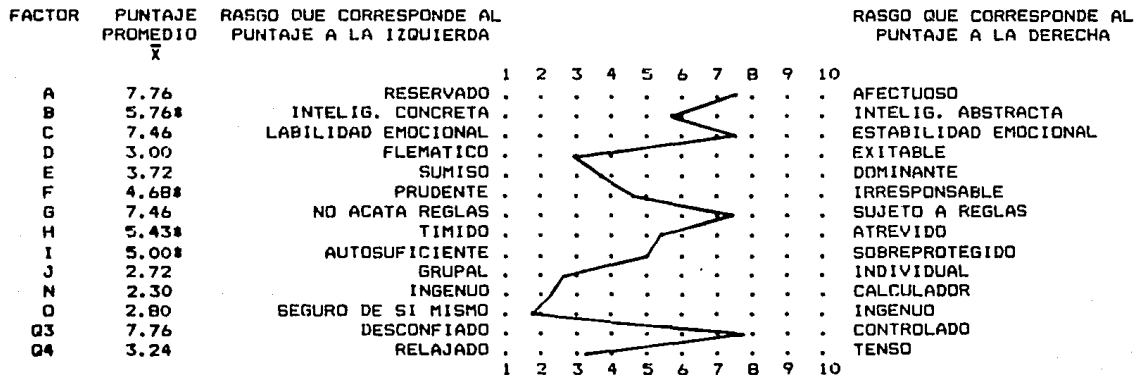
que en estas últimas es donde coincide que el hijo de menor edad pertenezca al grupo de no sobresalientes.

Calificaciones

Sobre esta cuestión se encontró que cualitativamente, los niños sobresalientes resultaron con una media de calificaciones de 9.19, la cual fue superior a la de los niños no sobresalientes quienes obtuvieron una media de 7.95, lo cual indica que como grupo los niños sobresalientes mantienen un mejor aprovechamiento escolar.

PERFIL DE PERSONALIDAD DEL
NIÑOS SOBRESALIENTES

GRUPO A

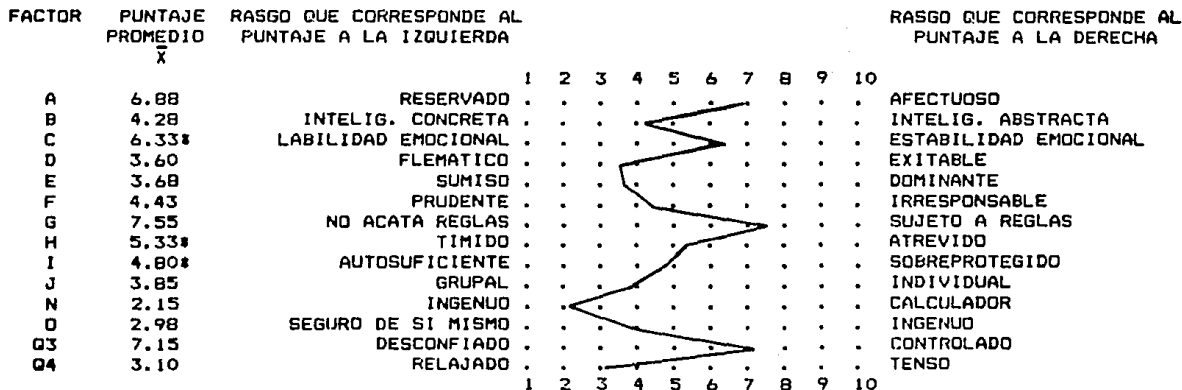


* RASGOS QUE OBTUVIERON PUNTAJE PROMEDIO

PERFIL No. 1

PERFIL DE PERSONALIDAD DEL
NIÑOS NO SOBRESALIENTES

GRUPO B

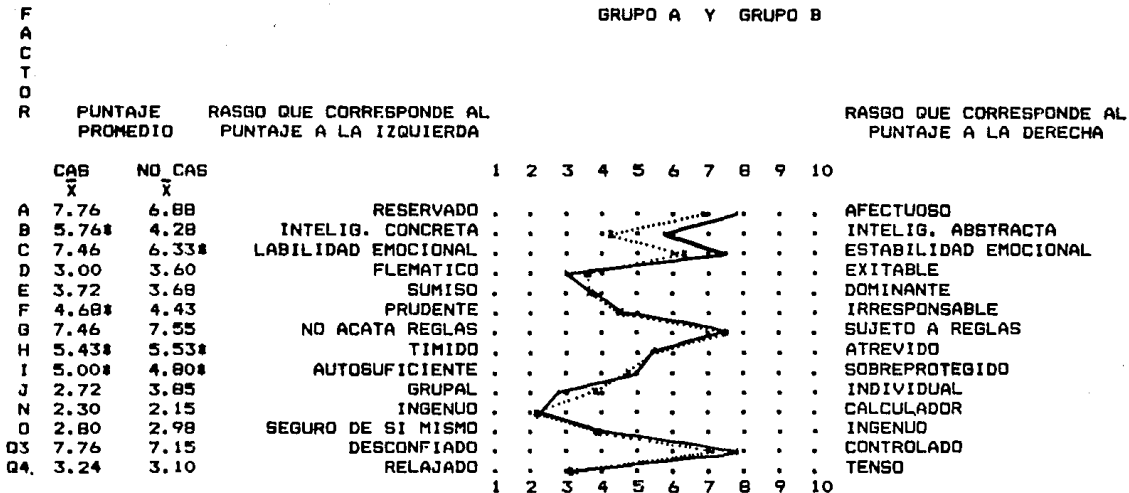


* RASGOS QUE OBTUVIERON PUNTAJE PROMEDIO

PERFIL No. 2

RASGOS CON TENDENCIA HACIA LOS EXTREMOS

GRUPO A Y GRUPO B



* RASGOS QUE OBTUVIERON PUNTAJE PROMEDIO

PERFIL No. 3

— GRUPO A
 GRUPO B

CAPITULO 9

DISCUSION

En cuanto a la hipótesis sobre las diferencias significativas en los rasgos de personalidad, entre los grupos de niños sobresalientes y no sobresalientes, se acepta en lo que se refiere a los factores.

FACTOR A	RESERVADO VS. AFECTUOSO
FACTOR B	INTELIGENCIA CONCRETA VS. INTELIGENCIA ABSTRACTA
FACTOR C	LABILIDAD EMOCIONAL VS. ESTABILIDAD EMOCIONAL.
FACTOR J	GRUPAL VS. INDIVIDUAL.

En lo que se refiere al grupo de sobresalientes que presentan una tendencia mayor en los rasgos de Inteligencia Abstracta, Estabilidad Emocional, Afectuoso, Controlado, Grupal e Ingenuo, con respecto a los niños no sobresalientes. diremos que se aceptan todas las hipótesis, exceptuando la que se refiere al rasgo de inteligencia abstracta, en la que el puntaje no cae en el rango considerado con tendencia hacia alguno de los extremos, pero cabe aclarar que a pesar de te-

ner una puntuación promedio, se observa que existe una orientación hacia inteligencia abstracta.

Los resultados obtenidos que señalan por una parte, diferencias significativas entre el grupo A (Sobresalientes) y B (No sobresalientes) y por otra, muestran una mayor tendencia en el perfil de personalidad de niños sobresalientes (Grupo A), se refieren a los siguientes factores : 1) FACTOR A: RESERVADO VS AFECTUOSO (tendencia hacia Afectuoso); 2) FACTOR C: LABILIDAD EMOCIONAL VS ESTABILIDAD EMOCIONAL (tendencia hacia Estabilidad Emocional) y 3) FACTOR J: GRUPAL VS INDIVIDUAL (tendencia hacia Grupal). En cuanto al FACTOR B: INTELIGENCIA CONCRETA VS INTELIGENCIA ABSTRACTA existen diferencias significativas entre los grupos con orientación hacia Inteligencia Abstracta (sin considerarse como tendencia) en el grupo sobresaliente. Estos Hallazgos encuentran fundamento, en lo que varios autores han observado a través de sus investigaciones o posiciones teóricas, en niños que han considerado como sobresalientes.

Así tenemos que para el rasgo afectuoso (FACTOR A) , Porter K. (1964), encontró en su investigación que entre las características típicas, de los niños clasificados como sobresalientes se observa que éstos son cálidos en su trato con la gente, lo cual les permite una mayor adaptación. Esto último se fortalece al haber encontrado también una mayor tendencia en el rasgo de estabilidad emocional, siendo varios

los autores los que avalan este resultado (Terman, 1921; Gallagher, 1970; García Etchegoyhen, 1985; Grossbery y Cornell, 1988; Betts y Neihart, 1988), pues a través de sus investigaciones y postulados teóricos han coincidido en la consideración de que este tipo de niños, presentan como característica de su personalidad Ajuste Emocional. Asimismo sobre el aspecto que estamos tocando, un estudio que resulta especialmente relevante, para apoyar el que hayamos obtenido una evidente tendencia del rasgo de estabilidad emocional en los niños sobresalientes, es el de la Dra. Gómez Palacio (1982), quién halló que los niños mexicanos con un cociente intelectual "muy superior", son de acuerdo a la opinión de sus padres adaptados socialmente, en lo que se refiere al aspecto familiar, comunidad, relaciones con compañeros, actividades extra académicas, económicas y cuidado propio.

Los dos rasgos antes mencionados, presentes en la personalidad del niño sobresaliente, posiblemente son los que dan pauta, para que éste a su vez no manifieste problemas de interacción con sus compañeros, lo cual se demuestra por el hecho de que otro de sus atributos, consiste en ser grupal, pues este rasgo (FACTOR J), también se encontró como propio del grupo A (niños sobresalientes), el cual encuentra soporte en las aportaciones de algunos autores, quienes señalan como es el caso de García Etchegoyhen (1985) y Betts & Neihart (1988) que a estos niños se les consideran líderes naturales, admirados por sus compañeros y sociables. Otros

estudiosos del tema, también se les puede considerar en este rubro, pues aluden al aspecto grupal, y señalan que se caracterizan por manifestar cualidades de liderazgo (Marland, 1972; Barbe & Renzulli, 1975 y Silva 1989).

En relación al rasgo de inteligencia abstracta (FACTOR B), Porter K. (1964), apoya también, las diferencias significativas que encontramos al respecto entre los dos grupos (A y B), pues otra de las características típicas que atribuye mediante su trabajo a los niños sobresalientes, es que éstos presentaron dicha cualidad, como parte de su perfil de personalidad.

Además existen otros autores, que en trabajos más recientes han considerado al rasgo de Inteligencia Abstracta, como característica común en la población de niños sobresalientes, entre los cuales se encuentra Polette (1984) quien señala que este tipo de niños piensan en términos abstractos; García Etchegoyhen (1985), habla sobre la capacidad de manipular símbolos y su capacidad de resolver problemas, visualizando soluciones en base a datos mínimos, lo que en consecuencia requiere de una inteligencia abstracta. Asimismo la Dra. Gómez Palacio (1982), por medio de la prueba de Wechsler WISC-RM, encontró que el desempeño de la escala verbal fue superior en relación a la escala de ejecución, lo que nuevamente marca el predominio de la Inteligencia Abstracta. Cabe señalar que este estudio, cobra para el pre-

sente trabajo una particular importancia, por haberse llevado a efecto con niños mexicanos.

Por su parte, en este mismo rubro Betts y Neihart (1988), en la descripción del Tipo I, de sus seis perfiles, señala que este grupo de niños y jóvenes sobresalientes, manifiestan entre otras características, poseer un elevado I.O.

Dada la marcada incidencia, que se observa respecto a la presencia del rasgo de Inteligencia Abstracta, en la población de niños clasificados como sobresalientes, entre los autores ya citados, consideramos que es importante que en el presente estudio hayamos obtenido también, mediante la prueba de personalidad y de inteligencia en la evaluación cuantitativa, diferencias significativas en favor de los alumnos CAS, pues aun cuando en el cuestionario de personalidad (CPO de Cattell), no se observa una tendencia marcada en el perfil en cuanto a la evaluación cualitativa, sí existe una mayor orientación hacia el rasgo de inteligencia abstracta en el grupo A (sobresalientes). El hecho de que no aparezca una tendencia clara en el rasgo de Inteligencia Abstracta, puede deberse a que la prueba no ha sido estandarizada en México, ya que en la prueba de Raven (matrices progresivas), en la que no interviene, en gran medida el factor cultural, y por centrarse en la observación, comparación y pensamiento racional, que requiere además de una percepción estructurada para su resolución, se encontró que los niños sobresalientes

en promedio, caen en el diagnóstico de superior al término medio, lo que confirma el que la inteligencia sea una característica propia de este tipo de alumnos, aunque no definitiva ni única en la identificación de éstos, como razonablemente lo concibe Renzulli (1975), al considerar que además de la habilidad arriba del promedio, es menester la participación de otras dos cualidades que son compromiso con la tarea y creatividad.

Sobre los factores de personalidad que arrojaron diferencias significativas en nuestro estudio, es importante hacer notar, que tanto García Etchegoyhen (1985) como Betts y Neihart (1988), apoyan nuestros resultados (con excepción del rasgo Afectuoso), en lo que se refiere a la presencia de los rasgos, Inteligencia Abstracta, Estabilidad Emocional y Grupal, como característicos de la población de niños sobresalientes.

Además de los factores ya señalados, en los que se encontraron diferencias significativas y tendencias hacia algunos de sus rasgos, daremos cuenta a continuación de otros rasgos que no obstante, de no tener diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo CAS y NO CAS, si presentaron en los niños sobresalientes, lo que nosotras consideramos tendencia en el perfil de personalidad.

Respecto al rasgo INGENUO (FACTOR N), presente en los niños CAS, encuentra respaldo en la investigación de Terman (1921), en el apartado que hace sobre carácter y personalidad, donde señala que los superdotados (término que él emplea) son menos inclinados a jactarse, lo cual equivale a la definición que da Cattell sobre Ingenuo, en el sentido de que estos niños son sencillo y sin pretensiones (los que caen hacia el extremo, correspondiente a Ingenuo).

Para terminar con el señalamiento de factores que obtuvieron diferencias significativas y/o tendencia hacia alguno de sus rasgos, permitiendo con ello, hacer válidas las hipótesis planteadas en nuestro trabajo, aludiremos al rasgo de CONTROLADO (FACTOR O3), que se manifiesta en los niños sobresalientes (grupo A) y que Porter K (1964), avala al indicar que estos niños se caracterizan por aceptar y aprovechar los estándares éticos, ambicionar ser buenos, considerados con los otros, precavidos y autocontrolados en sus emociones.

Respecto a la semejanza cualitativa, que puede desprenderse del perfil de personalidad de niños sobresalientes y no sobresalientes (grupo A y B), lo atribuimos por una parte al hecho, de que por encontrarse en la misma etapa de desarrollo, posiblemente estén privando o influyendo las características propias de su edad y por la otra, se debe considerar que es una población, sujeta a influencias similares en los aspectos educativos, socioeconómicos y culturales,

que cómo ya se dijo en otro apartado, son factores que intervienen en la formación de la personalidad. Esta situación encuentra sustento también en lo que sostiene Kluckhohn (1969) al señalar que de alguna manera, cada ser humano comparte características con sus semejantes ("... es como algunos otros hombres...") y que dichas similitudes pueden darse, dependiendo de la agrupación sociocultural a la que se pertenezca o por comunes denominadores que priven en la vida de las personas.

Otra razón que quizá explique la semejanza del perfil de personalidad en ambos grupos, puede deberse a que existen algunas deficiencias, en el proceso de identificación de niños sobresalientes del Proyecto CAS, lo que en consecuencia provoca que algunos alumnos considerados como tales, realmente no posean las características requeridas, o viceversa que teniendo las cualidades necesarias ciertos niños hayan quedado fuera de la selección del grupo CAS (y estar participando como niños NO CAS), lo que pudo haber jugado un papel importante, que originara que no fuera posible contar con una muestra, donde los dos grupos efectivamente estuvieran constituidos (por completo) por niños diferentes, en el sentido de poseer o no características sobresalientes, lo que estaría señalando la necesidad de que en el Proyecto CAS, se complementaran los actuales criterios de identificación, con una prueba de inteligencia y otra de personalidad.

En lo que se refiere a los resultados colaterales, el hecho de haber confirmado que los alumnos sobresalientes se caracterizan, por contar con un mejor aprovechamiento escolar (calificaciones superiores con respecto al grupo de no sobresalientes) puede explicarse a que como lo sostienen Pilch (1969) y García Etchegoyhen (1985), los niños CAS tienen la ventaja de que su aprendizaje sea veloz y fácil, así como obtener mayor provecho de la información. Asimismo su marcada capacidad de atención y retención también les reportan mayores beneficios en su nivel de aprovechamiento escolar.

La ligera ventaja que se observó en la edad que inician la lectura los niños sobresalientes, en relación a los no sobresalientes es un dato que se encuentra evaluado por los hallazgos de Terman (1976) y quizá se explique por la estimulación que reciben de sus padres, ya que ambos progenitores en promedio, poseen un nivel de escolaridad superior al de los padres de niños no sobresalientes.

Por otra parte, es interesante que se haya encontrado que las familias de donde proceden los alumnos CAS, sean más reducidas y éstos sean hijos primogénitos en su mayoría, porque eso conjuntamente con el nivel de escolaridad de los padres pueden ser los factores que estén interviniendo, para que exista un mayor acercamiento entre los padres y los niños sobresalientes, lo cual se refleja en el hecho de que los padres de estos alumnos conocen con más exactitud cuáles son

las áreas de estudio predilectas por los niños y poseen una opinión más favorable de su aprovechamiento escolar, sosteniendo a la vez que sus hijos si cumplen con sus tareas escolares sin presión, dato que demuestra que los sobresalientes tienen un mayor compromiso con la tarea.

CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

CONCLUSIONES

Tras los señalamientos anteriores, podemos concluir que el esquema de la estructura de la personalidad que encontramos presente, en lo niños con capacidades sobresalientes se encuentra compuesta por los factores: A (Reservado Vs Afectuoso); C (Labilidad Emocional Vs Estabilidad Emocional); N (Ingenuo Vs Calculador); J (Grupal Vs Individual) y Q3 (Descuidado Vs Controlado), los cuales muestran tendencia hacia AFECTUOSO, ESTABILIDAD EMOCIONAL, INGENIO, GRUPAL y CONTROLADO, respectivamente, lo que proporciona elementos para aceptar las hipótesis planteadas en el presente trabajo. Pero además se observaron los factores: D (Flemático Vs Estable); E (Sumiso Vs Dominante); G (No Acata Reglas Vs Sujeto a Reglas); O (Seguro de Sí Mismo Vs Inseguro) y Q4 (Relajado Vs Tenso), que a su vez muestran una tendencia hacia FLEMÁTICO, SUMISO, SUJETO A REGLAS, SEGURO DE SI MISMO y RELAJADO Respectivamente

Las características presentes en los niños CAS, que se refieren a Afectuoso, Estabilidad Emocional, Grupal, Ingenuo

(definido en términos de sencillez) y controlado, pueden explicarse por el hecho de que estos niños, encuentran mayor aceptación en su medio (familiar, escolar, grupo de amigos), ya que son consideradas como cualidades favorables y reconocidas en nuestra sociedad.

No obstante de que el rasgo de inteligencia abstracta, en la prueba de personalidad, no haya aparecido con una marcada tendencia, al evaluarlo cualitativamente, pero sí con diferencias estadísticamente significativas, en la apreciación cuantitativa, los resultados obtenidos en la prueba de Raven, confirman el hecho de que los niños sobresalientes en promedio poseen una inteligencia superior al término medio, aunque cabe señalar que dentro del grupo CAS, participan niños que tomados como casos particulares sólo presentan un coeficiente intelectual correspondiente al término medio.

Respecto al grupo de niños no sobresalientes, los rasgos con tendencia que conforman su perfil de personalidad son: Afectuoso, Inteligencia Concreta, Estabilidad Emocional, Flemático, Sumiso, Prudente, Sujeto a Reglas, Grupal, Ingenuo, Seguro de sí Mismo, Controlado y Relajado.

Aun cuando los perfiles de personalidad de ambos grupos (sobresalientes y no sobresalientes), muestran tendencias similares en la mayoría de los factores, aquellos en los que encontramos diferencias estadísticamente significativas son:

- Factor A (Reservado-Afectuoso)
- Factor B (Inteligencia Concreta Vs
Inteligencia Abstracta)
- Factor C (Labilidad Emocional-Estabilidad
Emocional)
- Factor J (Grupal-Individual)

Cabe hacer el señalamiento, que si bien existe una similitud en el perfil de personalidad de ambos grupos los niños sobresalientes presentan una tendencia más pronunciada hacia alguno de los polos del factor (ya sea al de la izquierda o al de la derecha), con excepción de los que se refieren a Sumiso e Ingenuo, lo que implica la presencia de características que regularmente les propicia mayor aceptación en los diferentes ambientes en que se desenvuelven..

Acerca de los criterios de identificación que utilizan en el Proyecto CAS, para seleccionar a alumnos sobresalientes, podemos decir que no obstante de que se ha intentado contar con información proveniente de diversas fuentes, el papel que juega el maestro de grupo regular es preponderante (por lo menos en los criterios que actualmente se utilizan), pues es éste quien finalmente proporciona directa o indirectamente los datos que analiza el profesor especialista y esto se debe a que:

-Es él quien proporciona las calificaciones a los alumnos.

-El propone a los candidatos para formar el grupo CAS, a través de la escala Renzulli-Hartman.

-Mediante el reconocimiento que da a los alumnos destacados y sus actitudes hacia éstos, el maestro influye subyacentemente en la opinión que el resto del grupo se forma, respecto a quienes son los sobresalientes, lo cual se refleja en las nominaciones que hacen en el instrumento sociométrico.

A pesar del señalamiento anterior, los criterios empleados en el proyecto CAS, detectan a niños que efectivamente manifiestan una inteligencia superior al término medio, omitiendo sin embargo a algunos otros cuya inteligencia se clasifica como superior al término medio y superior.

Por otra parte encontramos que el 10.5% de alumnos integrantes del grupo CAS, no fueron propuestos por los maestros regulares y tuvieron escasas nominaciones por parte de sus compañeros, lo cual puede deberse a que carece de la capacidad de liderazgo, pero que sin embargo lograron altas calificaciones. El 66.6% de estos alumnos (de los nueve casos que equivalen al 10.5% de la muestra total de sobresalientes), fueron identificados por las maestras especialistas del Proyecto CAS, apoyándose -además de los instrumentos empleados- en entrevistas a los alumnos, padres y maestros re-

gulares, lo que sugiere que su experiencia les ha dado elementos para detectar a los niños CAS, pues encontramos que estos alumnos (no propuestos por sus maestros) manifestaron una inteligencia superior y superior al término medio.

De acuerdo a la observaciones anteriores consideramos importante, que además de los criterios ya establecidos en el proceso de identificación de niños CAS, se utilice un test de inteligencia, y una prueba de personalidad, que complemente la información que hasta ahora se obtiene, para detectar a alumnos sobresalientes.

Partiendo de la revisión que se llevó a cabo de la atención que se brinda a los niños sobresalientes en el Proyecto CAS, consideramos que si bien es pausable el esfuerzo que se esta realizando para atender este tipo de población, mediante un programa integrado a la escuela regular, éste sin embargo es insuficiente, pues difícilmente se logrará cubrir a todas las escuelas primarias, por lo que continuará persistiendo el problema de desaprovechar a estos alumnos que representan potencialmente un valioso recurso para el país. Ante esta situación una alternativa quizá factible, sería abrir escuelas especiales (como las que existen para la población que se encuentra en el otro extremo), donde acudieran aquellos alumnos que evidenciaran -sin lugar a dudas- capacidades sobresalientes y que fueran canalizados por sus escuelas de origen donde no existiera el Proyecto CAS, o que rebasaran

lo que éste ofrece, de tal manera que funcionaran paralelamente tanto el actual programa para sobresalientes como las escuelas especiales, de las que se habla.

Por otro lado, considerando las características que privan en los alumnos sobresalientes, es un imperativo que los maestros encargados de su atención, realmente cuenten con un elevado nivel de preparación y actualización, por lo que es menester que además de dominar los conceptos teóricos necesarios y las técnicas didácticas pertinentes, también recibieran periódicamente cursos de actualización científica, que los ponga al corriente de los adelantos que se dan en el ámbito de la ciencia, lo cual posiblemente se pudiera llevar a efecto a través de convenios con las diversas instituciones de educación superior que existen en el país, pues hasta ahora se ha detectado que algunas de estas -como es el caso de la UNAM, han dado muestras de un gran interés por apoyar al Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, manifestándolo en su disposición al proporcionar visitas guiadas, entrevistas, conferencias, entre otras actividades, a los alumnos que atiende el Proyecto.

En relación a lo que se obtuvo de los resultados colaterales a la investigación, se puede concluir lo siguiente:

Se observó una elevada correlación entre el factor B (Inteligencia Concreta VS Inteligencia Abstracta) del Cuestiona-

rio de Personalidad para Niños (CPQ) de Cattell y el Test (Inteligencia) de Matrices Progresiva de Raven, la cual se obtuvo mediante una correación de Pearson, resultado que aportan elementos para proponer que puede ser viable el uso de dicho cuestionario de personalidad, en caso de que éste llegara a estandarizarse, como instrumento de identificación de alumnos sobresalientes, ya que permite simultáneamente obtener información sobre aspectos de personalidad y de inteligencia, lo cual representa una apreciable economía de recursos.

Sobre otros datos de los niños sobresalientes del Proyecto CAS, que dan posibilidad de contar con un conocimiento más objetivo acerca de ellos, se encontró que tienen un mejor aprovechamiento escolar; inician su lectura a una edad ligeramente más temprana; sus padres opinan que son responsables en sus tareas, conocen la preferencia de sus materias escolares y opinan más favorablemente respecto a su aprovechamiento escolar. El nivel de escolaridad de los padres de estos niños, es superior en relación a los de padres de alumnos no sobresalientes y las familias de donde provienen los sobresalientes son más reducidas, siendo en su mayoría hijos primogénito.

SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Considerando las limitaciones a las que estuvo sujeta la presente investigación, anotaremos las siguientes **SUGERENCIAS:**

- Es conveniente que en próximas investigaciones, participen todas las escuelas en que está implementado el Proyecto CAS, no sólo del D. F. sino del interior de la República Mexicana, para que se extraiga una muestra representativa que permita generalizar los resultados a nivel nacional.

- Sería interesante comparar los rasgos de personalidad, de niños que han participado durante un ciclo escolar en el proyecto CAS, con aquellos que ya fueron identificados, pero aún no reciben los beneficios del programa, para saber si éste les modifica favorablemente algunas de sus características.

- Se sugiere que en el proceso de identificación de niños sobresalientes, se aplique un instrumento que aporte información sobre el aspecto de inteligencia, ya que esto representaría un elemento más objetivo, pues se comprobó que este tipo de alumnos, posee un mayor grado de inteligencia.

- Aportaría un dato muy importante el investigar mediante una prueba de inteligencia, si los niños que rinden menos en las actividades especiales del grupo CAS, poseen un nivel de inteligencia inferior.

- De llevarse a cabo en posteriores investigaciones, la estandarización de la prueba de personalidad (Cuestionario de Personalidad para niños de Cattell) utilizada en esta investigación, podría representar una alternativa viable, para obtener características psicológicas de los niños sobresalientes que aporten más datos para la identificación de estos niños.

Partiendo de los resultados colaterales, se sugiere que se lleve a cabo un estudio de seguimiento a los alumnos CAS, para conocer si existe congruencia entre las materias que reportan ellos y sus padres como las predilectas y el tema de investigación o trabajo creativo que desarrollan en el transcurso del ciclo escolar en que participan como alumnos CAS.

Partiendo de las características que privaron en nuestra investigación y en la muestra que intervino para tal efecto, podemos señalar algunas limitaciones que influyeron en el desarrollo del trabajo.

- La muestra que participó en la investigación, no se extrajo de todas las escuelas en las que se encuentra implementado el Proyecto CAS en el D. F., lo cual impide hacer generalizaciones completamente válidas y en consecuencia limita la representatividad de nuestro estudio.

- La prueba de personalidad que se utilizó, no se encuentra estandarizada con niños mexicanos, por lo que pudo representar una interferencia en la resolución de la misma.

- Los criterios de identificación utilizados en el Proyecto CAS, arrojaron a algunos integrantes de la muestra del grupo de sobresalientes, no del todo diferenciados del grupo control (NO CAS), originando que el total de la muestra fuera un tanto homogénea.

Finalmente podemos decir que los resultados reportados en el presente trabajo, pueden ser importantes para la Psicología Mexicana, en el sentido de que se pudieron comprobar datos que sólo se manejaban a nivel teórico, o información en su mayoría proveniente de autores extranjeros, sobre los niños sobresalientes, por lo que conocer los rasgos característicos que conforman la personalidad de esta población como grupo, puede sentar las bases para fomentar investigaciones que enriquezcan lo que en esta ocasión se obtuvo y en consecuencia atender educativamente a este tipo de niños de manera integral, es decir considerándolos como seres humanos

creativos, responsables e intelectualmente capaces, sino ubicándolos dentro del amplio contexto de su personalidad, en donde intervienen toda una amplia gama de características intelectuales, socioculturales y emocionales, que deben ser tomadas en cuenta.

Por otra parte, también consideramos que podemos hacer una aportación al mismo Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, pues al haber comprobado que los niños CAS manifiestan un C. I. arriba del promedio (sin ser necesariamente superiores), característica que desde nuestro punto de vista se halla implícita en la Habilidad Arriba del Promedio, de la cual habla Renzulli, resulta entonces necesario utilizar como un criterio más de identificación, un instrumento que reporte información de capacidad intelectual.

Además, al haber obtenido mediante el Cuestionario de Personalidad para Niños de Cattell (CPO), datos sobre aspectos de personalidad que coinciden con los que han encontrado estudiosos del tema en otros países, da pie para proponer que se retome el mencionado instrumento, se estudie y se analice tras lo cual posiblemente pudiera estandarizarse en México, y por qué no representar una alternativa más, para contar con un medio que complemente el sistema de identificación actual.

Por último diremos que nuestra investigación también dio lugar a que se conocieran algunas diferencias existentes entre los niños CAS y NO CAS, en cuanto a inicio de lectura, escolaridad de los padres, integrantes de su familia, lugar cronológico que ocupa entre sus hermanos, conocimiento que tienen sus padres acerca de la preferencia de sus materias, aprovechamiento escolar y responsabilidad. Esta información también puede ser valiosa para el interior del Proyecto CAS.

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA J., (1979). MANUAL DE PSQUIAIARIA INFANTIL.
ED. TORRAY-MASSON, S. A., BARCELONA, ESPAÑA.

ALLPORT, G., (1977). LA PERSONALIDAD. ED. HERDER.
BARCELONA, ESPAÑA.,

AXELROD, R. Y CASAMADRID, J., (1983). UNA CONTRIBUCION AL
ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD DE LOS NIÑOS CON
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE SEGUN EL INVENTARIO DE
PERSONALIDAD C. P. O. DE CATIELL. TESIS DE LICEN-
CIATURA. U. N. A. M., MEXICO, D. F.

BETTS, G. T. & NEIHART, M., (1988). PROFILES OF THE GIFTED,
AND IALENTED. EN GIFTED CHILD QUARTERLY, VOL 32,
No. 2, UNIVERSITY OF NORTHERN COLORADO.

BROWN, S. & YAKIMOWSKI M., (1987). INTELLIGENCE SCORES OF
GIFTED STUDENTS ON THE WISC-R. EN GIFTED CHILD
QUARTERLY, VOL. 31, No. 3, UNIVERSITY OF CONNEC-
TICUT.

BUTCHER, H. J., (1979). LA INTELIGENCIA HUMANA SU NATURALEZA Y EVALUACION. ED. MOROVA, MADRID, ESPAÑA.

CATTELL, R., (1972). EL ANALISIS CIENTIFICO DE LA PERSONALIDAD. ED. FONTANELLA. BARCELONA, ESPAÑA.

CATTELL, R. B., (1985). HANDBOOK FOR THE CHILDREN'S PERSONALITY QUESTIONNAIRE (C. P. Q.). PUBLISHED BY THE INSTITUTE FOR PERSONALITY TESTING, INC., CHAMPAING, ILLINOIS.

CASTILLO, H. (1989). ACTUALES TENDENCIAS Y ALTERNATIVAS DE EDUCACION PARA EL NIÑO SOBRESALIENTE EN LA CIUDAD DE MEXICO. TESIS DE LICENCIATURA. U. N. A. M., MEXICO, D. F.

COLLIN, G., (1974), COMPENDIO DE PSICOLOGIA INFANTIL. ED. KAPELUZ, ARGENTINA.

D'ANGOSTINO SANTORO G., (1986). LA EXCEPCIONALIDAD. EN REVISTA EDUCACION. VOL 10, No. 1. COSTA RICA.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (1981), LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO. COLECCION CUADERNOS DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, MEXICO, D. F.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (1986). (PROYECTO CAS, DOCUMENTO INTERNO). REUNION DE EVALUACION. MEXICO, D. F.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (1986), (PROYECTO CAS, DOCUMENTO INTERNO), SISTEMA DE IDENTIFICACION DE NIÑOS CON CAPACIDADES Y AFITUDES SOBRESALIENTES. MEXICO, D. F.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (1987). (PROYECTO CAS, DOCUMENTO INTERNO). EL PROCESO DE IDENTIFICACION DE APERTURA PERMANENTE. MEXICO D. F.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (PROYECTO CAS, DOCUMENTO INTERNO). POENCIA DE ACTIVIDADES TIPO I. MEXICO, D. F.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (1987), (PROYECTO CAS, DOCUMENTO INTERNO). ACTIVIDADES EXPLORATORIAS GENERALES TIPO I. MEXICO, D. F.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (1987), (PROYECTO CAS, DOCUMENTO INTERNO). ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO TIPO II. MEXICO, D. F.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (PROYECTO CAS, DOCUMENTO INTERNO), PROCEDIMIENTO PARA LA PLANEACION DE UN PROGRAMA COMPLETO DE ACTIVIDADES DE SUPERACION TIPO II. MEXICO, D. F.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (1988), (PROYECTO CAS, DOCUMENTO INTERNO), ACTIVIDADES DE SUPERACION ESCOLAR TIPO III: PROYECTOS INDIVIDUALES Y EN PEQUEÑOS GRUPOS DE PROBLEMAS REALES. MEXICO, D. F.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, (1989), (PROYECTO CAS, DOCUMENTO INTERNO). PROYECTO DE IMPLEMENTACION EN MEXICO DE UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA ATENCION DE NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES. MEXICO, D. F.

FIERRO, A., (1986). PERSONALIDAD. ED. TRILLAS. MEXICO

FIERRO, G.J., (1989). SOBRE LA GENIALIDAD DE LOS CIENTIFICOS (HOMBRES). EN ORION, INSTITUTO DE ASTRONOMIA, U. N. A. M., MEXICO, D. F.

GALLAGHER, J. J., (1970). EL ALUMNO EXCEPCIONALMENTE DOTADO. EN LA EDUCACION DE LOS NIÑOS EXCEPCIONALMENTE DOTADOS. OJEMAN R. H. TR. SCHWRZ R. E. ED. LIBRERIA DEL COLEGIO, BUENOS AIRES.

GALLUCCI, N., (1988). EMOITIONAL ADJUSMENT OF GIFTED CHILDREN. EN GIFTED CHILDREN QUARTERLY, VOL 32, No. 2, INSTITUTE OF LIVING, LOUISIANA.

GARCIA ETCHEGUYHEN L. E., (1985). EL NINO CON RETARDO MENTAL Y EL NINO SUPERDOTADO/TALENTOS. INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO. MONTEVIDEO.

GARDNER, H., (1987). ESTRUCTURAS DE LA MENTE, ED. FONDO DE CULTURA ECONOMICA, MEXICO.

GERVILLA CASTILLO M., (1980) LA CREATIVIDAD Y SU EVALUACION. REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA, No. 149, AÑO XXXVIII, ESPAÑA.

GOMEZ PALACIO, M. Y COL. IDENTIFICACION DE CAPACIDAD INTELLECTUAL "MUY SUPERIOR" POR MEDIO DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA WISC-RM EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS PRIMARIAS PUBLICAS EN EL D. F., DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, MEXICO, D. F.,

GROSSBERG, I., & CORNELL D., (1988). RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALTY ADJUSMENT AND HIGH INTLLIGENCE: TERMAN VERSUS HOLLINGWORTH. EN EXCEPTIONAL CHILDREN, VOL. 55, No. 3, THE COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN, ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA.

HALL, C. & LINDZEY, G., (1974). LA TEORIA FACTORIAL DE LA PERSONALIDAD. ED, PAIDOS. BUENOS AIRES.

HALL C. Y LINDZEY G., (1973). TEORIAS DE LA PERSONALIDAD. ED. LIMUSA. MEXICO.

INSTITUTO NACIONAL DEL CONSUMIDOR, (1989). PROGRAMA DE CIRCULOS INFANTILES SOBRE EL CONSUMO. CARPETA BASICA No. 2, MEXICO, D. F.

KIRK S. A. Y GALLAGHER J. J., (1979). EDUCATING EXCEPTIONAL CHILDREN. HOUGHTON, MIFFLING COMPANY, BOSTON.

KLUCKHOHN, M., (1969). LA PERSONALIDAD. ED. GRIJALBO. BARCELONA, ESPAÑA.

LE MAHIEU, BETHENE, (1980). SYNTHESIS OF RESEARCH ON THE GIFTED. EN EDUCATIONAL LEADERSHIP VOL. 38, No.3.

MARLAND, S. P., (1972). EDUCATION OF THE GIFTED AND TALENTED. COMMISSION OF EDUCATION, WASHINGTON, D. C.

PANSZA, M., (1986). ENSAYO SOBRE EL PROCESO DE CREACION. PERFILES EDUCATIVOS, No. 32, EDIT. C. I. S. E. - U. N. A. M., MEXICO.

- PICK, S. Y LOPEZ, A. (1986). COMO INVESTIGAR EN CIENCIAS SOCIALES, EDIT. TRILLAS. MEXICO.
- PILCH, (1969). ESCOLARES TALENTOSOS, LENTOS Y DESFAVORECIDOS E IMPEDIDOS. ED. PAIDOS. BUENOS AIRES.
- PINEDA, M. Y RIVERA, R., (1989). EL NIÑO SOBRESALIENTE CON APTITUD DE PENSAMIENTO CREATIVO. TESIS DE LICENCIATURA. E. N. E. P.-U. N. A. M., MEXICO, D. F.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, (1983). "PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1983-1988". ED. SECRETARIA DE PROGRAMACION Y PRESUPUESTO, MEXICO, D. F.
- POLLETE, N., (1974). THE RESEARCH BOOK GIFTED PROGRAMS. BOOK LURES INC. U.S.A.
- PORTER, R. B., (1964). A COMPARATIVE INVESTIGATION OF THE PERSONALITY OF SIXTH GRADE GIFTED CHILDREN AND A NORM GROUP OF CHILDREN. EN THE JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH. VOL. 58, No. 3, INDIANA, STATE COLLEGE.
- RAVEN, J. C., (1988). TEST DE MATRICES PROGRESIVAS. ED. PAIDOS, BUENOS AIRES, ARGENTINA.

RENZULLI, J. & HARTMAN, R., (1975). TEACHER IDENTIFICATION OF SUPERIOR STUDENTS. EN BARBE, W. & RENZULLI, J., PSYCHOLOGY AND EDUCATION OF THE GIFTED, IRVINGTON PUBLISHERS, INC., NEW YORK.

RENZULLI J. S., (1979). "WHAT MAKES GIFTEDNESS": A REEXAMINATION OF THE DEFINITION OF THE GIFTED AND TALENTED. OFFICE OF THE VENTURA COUNTY SUPER INTENDENT OF SCHOOLS. VENTURA CA.

RUNCO, M., (1987). THE GENERALITY OF CREATIVE PERFORMANCE IN GIFTED AND NONGIFTED CHILDREN. EN GIFTED CHILD QUARTERLY, VOL. 3, No. 3, UNIVERSITY OF HAWAII AT HILO.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, (1990). PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA 1989-1994. MEXICO, D. F.

SILVA Y ORTIZ, (1989). EL NIÑO SOBREDOTADO. ED. EDAMEX, MEXICO.

SMIRNOV, A., Y LEONTIER, A., (1978). PSICOLOGIA, ED. GRIMALBO, MEXICO.

STERNBERG, R., (1987). INTELIGENCIA HUMANA II. ED. MANUAL MODERNO, MEXICO.

- STROMMEN, E. A. (1982) PSICOLOGIA DEL DESARROLLO: EDAD ESCOLAR, ED. MANUAL MODERNO.
- TADED, Z., (1987). ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE NIÑOS SOBREDOTADOS Y NIÑOS NORMALES EN RELACION A FACTORES INTELECTUALES, SOCIOECONOMICOS Y DE PERSONALIDAD. TESIS DE MAESTRIA EN CLINICA, U. N. A. M., MEXICO, D. F.
- TAYLOR, C., (1968). BE TALENT DEVELOPERS AS WELL AS KNOWLEDGE DISPENSERS. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, PROYECTO CAS., MEXICO, D. F.
- TELFORD, C. & SAWREY, J., (1973). EL INDIVIDUO EXCEPCIONAL. ED. PRENTICE HALL INTERNACIONAL, ESPAÑA.
- TERMAN L. M. Y MELITA H. O., (1976). THE TERMAN STUDY OF INTELLECTUALLY GIFTED CHILDREN. EN DENNIS W. Y DENNIS M. THE INTELLECTUALLY GIFTED. BY GRUNE AND STRATTON, NEW YORK.
- VERNON, P. E., (1982). INTELIGENCIA, HERENCIA Y AMBIENTE. ED. EL MANUAL MODERNO. MEXICO.

ANEXOS

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (C.P.Q.)
DE R. B. CATTEL.

QUE ES LO QUE TU HACES Y LO QUE PIENSAS

NOMBRE: _____ GRADO ESCOLAR: _____

EDAD: _____ COLEGIO: _____ FECHA DE NACIMIENTO _____

LEE CADA PREGUNTA Y LUEGO LLENA EL CUADRITO DEL LADO QUE MEJOR TE PAREZCA,
COMO EN LOS EJEMPLOS. HAZ TUS MARCAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

AQUI HAY DOS EJEMPLOS:

1) Prefieres leer un libro O Mejor te irías a jugar

Si prefieres leer un libro, tienes que llenar el cuadrado del lado izquierdo,
si prefieres jugar, debes llenar el otro cuadro, del lado derecho.

Casi todas las preguntas no son correctas ni incorrectas, porque a las perso-
nas les gusta hacer cosas distintas unas de otras.

Hay algunas preguntas que sí tienen una respuesta correcta, y tienen 3 res-
puestas entre las que hay que escoger, como en el ejemplo 2. La respuesta co-
rrecta es 8, de modo que hay que llenar el cuadro que está junto al número 8.

2) El número que sigue después de 2, 4, 6, es :

2 ó 8 ó 12

No tardes mucho tiempo en responder a las preguntas, aún si te parece alguna -
difícil de contestar. Asegúrate de que contestes todas las preguntas. Si ---
mientras estás trabajando encuentras que no conoces alguna palabra, pregunta -
qué significa. Ya puedes comenzar.

QUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (C.P.Q.)
DE R. B. CATTEL

QUE ES LO QUE TU HACES Y LO QUE PIENSAS

NOMBRE: _____ GRADO ESCOLAR: _____

EDAD: _____ COLEGIO: _____ FECHA DE NACIMIENTO _____

LEE CADA PREGUNTA Y DESPUES LLENA EL CUADRITO, DEL LADO QUE MEJOR TE PAREZCA.
HAZ TUS MARCAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

- | | | | |
|-----|---|--------|---|
| 1) | Después de la escuela te reunes con tus amigos a jugar y divertirte. | 0 | Prefieres hacer cosas tú solo. |
| 2) | Cuando un compañero te dice que estás equivocado en creer alguna cosa, tu sigues creyéndola de todas maneras. | 0 | Le preguntas a otras personas para ver si tú tienes razón. |
| 3) | Son mejores tus ideas que las de otros niños. | 0 | Generalmente no son mejores. |
| 4) | Cometes muchos errores. | 0 | Pocos. |
| 5) | Te gustaría tener más tiempo para estar solo. | 0 | Te gusta pasar el tiempo con tus amigos. |
| 6) | Dice tu mamá que eres lento para hacer las cosas. | 0 | Haces las cosas rápido y bien hechas. |
| 7) | Te sientes triste en una fiesta que dura mucho tiempo. | 0 | Te gustaría que la fiesta nunca terminara. |
| 8) | Con frecuencia tus planes no funcionan. | 0 | Siempre funcionan bien. |
| 9) | Cuando tu mamá te dice que te lavas las manos, tú te las lavas. | 0 | Únicamente te las lavas si piensas que ella va a revisar que tú te las lavaste. |
| 10) | Casi siempre te sientes seguro de tí mismo. | 0 | Frecuentemente te sientes inseguro de tí mismo. |
| 11) | Seco es el opuesto de: | | |
| | Húmedo | 0 Frío | 0 Pegajoso. |
| 12) | Te ríes cuando alguien se equivoca. | 0 | No te ríes de las equivocaciones de la gente. |

- 13) Si tú vieras un pequeño animal en el parque, preferirías únicamente mirarlo. 0 Lo agarrarías o cazarías con un arco
- 14) Si tus papás te regañan, a tí - te molesta. 0 Te dan ganas de llorar.
- 15) Trabajar es a jugar, como noche es a:
 Oscuro 0 Luz 0 Día
- 16) Tiene tu maestra que decirte -- frecuentemente que pongas atención a tu trabajo. 0 Tu difícilmente te distraes.
- 17) Vas a casa de tus amigos sin de círselo a tu mamá. 0 Siempre le dices a tu mamá donde vas a ir.
- 18) Puedes olvidar cosas desagradables como si nunca hubieran ocurrido. 0 Te resulta difícil olvidar las cosas desagradables.
- 19) El número que sigue al 2-5-8- es:
 7 6 11 6 9
- 20) Obedeces siempre las reglas. 0 Únicamente cuando tienes que hacerlo.
- 21) Preferirías ser un maestro. 0 Un científico.
- 22) Crees que podrías fácilmente -- aprender a volar un avión. 0 Sería muy difícil.
- 23)Cuál de las siguientes palabras no corresponde al siguiente grupo: cuerda, lazo, trampa, alambre.
 Lazo 0 Trampa 0 Alambre
- 24) Piensa tu maestra que eres un - niño que se queda sentado tranquilamente. 0 Que estás inquieto en el salón.
- 25) Sufres muchos accidentes. 0 Te mantienes alejado de las cosas que son peligrosas.
- 26) Las personas hieren frecuentemente tus sentimientos 0 Difícilmente esto sucede.
- 27) Si el tío de María es mi padre, que parentesco tiene la hermana de María conmigo.
 Prima 0 Sobrina 0 Tía
- 28) Si un compañero te dice una gro sería tú le dices a él otra. 0 Te calmas y se te olvida.

- 29) Generalmente usas tu abrigo o - 0 Unicamente te lo pones.
chamarra cerrada, con el cierre
hasta arriba o todo abotonado.
- 30) Si tú fueras grande, te gustaría 0 Capitán de un submarino en época
ser el capitán de un crucero tu- de guerra.
rístico.
- 31) Cuando la gente platica de algún 0 No dices nada.
lugar que tu conoces muy bien, -
empiezas a platicar acerca del -
lugar.
- 32) Te sientes despierto y listo la 0 Hay días en que te sientes torpe.
mayoría de los días.
- 33) Preferirías jugar un deporte ru 0 Prefieres volar un papalote.
do, brusco, como foot ball ame-
ricano
- 34) La mayoría de los niños de tu - 0 Tú puedes leer igual o mejor que
salón leen mejor que tú. ellos.
- 35) Haces las cosas que deberías ha 0 Unicamente cosas que te gusta ha-
cer. cer.
- 36) Te dan miedo los perros grandes 0 Te gusta pasar cerca de ellos.
que te encuentras en la calle.
- 37) Te gustaría soñar que tú fueras 0 Que tú fueras un cazador de ti-
un enano o un duende. gres.
- 38) Te gustaría ser más guapo. 0 Tú piensas que eres suficiente-
mente guapo.
- 39) Si tú fueras maestro, permiti- 0 Los tendrías callados y quietos.
rías a los niños que echaran re-
lajo.
- 40) Te acuestas y te pones a pensar 0 Generalmente te acuestas y te --
en cosas. duermes.
- 41) Te gusta leer acerca de guerras 0 Te asusta leer acerca de esto.
y batallas.
- 42) Se te olvidan las cosas que dices 0 Te acuerdas de las cosas que dí
a las personas que tú vas a jiste que harías.
hacer.
- 43) Cuando tu mamá está enojada con 0 Sientes que generalmente es tu -
tigo, es casi siempre su culpa. culpa.
- 44) Si la gente no está haciendo al 0 Sientes que no deberías decir na-
go de la manera que debería ha- da.
cerse, tú se lo dices.

- 45) Si tuvieras que escoger, te gustaría ser un profesor de escuela. 0 Un gran cazador o atleta.
- 46) La gente te pone suficiente --- atención. 0 Tienes que hacer cosas para lograr que la gente se fije en tí.
- 47) Prefieres escuchar al profesor. 0 Hablar tú en el salón de clases.
- 48) Puedes fácilmente cuidar todo lo que te pertenece. SI 0 NO
- 49) Si tuvieras oportunidad, preferirías ir a una carrera de autos. 0 A un museo.
- 50) Tienes éxito en la mayoría de -- las cosas que haces. 0 Con frecuencia te salen mal las cosas.
- 51) Los adultos te hablan como si no les importaran tus sentimientos. 0 Te respetan y tratan de no herir tus sentimientos.
- 52) Entiendes fácilmente a las personas. 0 Te preocupa que no puedas entenderlas.
- 53) Cuando un grupo está cantando, - prefieres no reunirte con ellos. 0 Te unes al grupo muy contento.
- 54) Si la gente te molesta te enojas mucho por dentro. 0 Sonríes y no te importa mucho.
- 55) La gente dice que tú eres el primero que le gusta hacer cosas -- nuevas, excitantes o emocionantes. 0 Ellos dicen que eres muy cuidadoso.
- 56) Frecuentemente te sientes feliz y contento. 0 Frecuentemente piensas que cualquier cosa pequeña te puede hacer llorar.
- 57) Prefieres aprender una lección - de la escuela. 0 Ver jugar a un equipo.
- 58) Te enoja tener que esperar para salir a jugar porque tienes que cambiarte de ropa. 0 A tí no te importa esperarte y cambiarte de ropa.
- 59) Te gusta ser estudiante en la - escuela. 0 Tú te saldrías de la escuela si pudieras.
- 60) Casi nunca te sientes solo. 0 Frecuentemente te sientes solo.
- 61) Cuando la gente te hace una bromita te molesta. 0 La tomas con tranquilidad.

- 62) Haces las cosas tan aprisa que - a veces tienes que esperar a los demás porque acabaste antes. 0 Eres muy calmado y cuidadoso en todo lo que haces.
- 63) Prefieres aprender algo nuevo en la escuela. 0 Ver televisión.
- 64) Hay muchas cosas que te salen -- mal y que hacen que te sientas - molesto frecuentemente. 0 No te sientes molesto con frecuencia.
- 65) Haces tu tarea sin que te digan que la tienes que hacer. 0 Deben recordártelo varias veces - antes de que tú la empieces a hacer.
- 66) Cuando tu maestra lee en voz alta escuchas cada palabra que --- ella lee. 0 Empiezas a pensar en otra cosa.
- 67) Prefieres ser grosero con las -- personas. 0 Te gusta ser educado.
- 68) Cuando vas a ver al doctor te -- cuesta trabajo ser valiente. 0 No te preocupa ver al doctor.
- 69) Cuando alguien te dice exactamente como hay que hacer el trabajo, lo haces de la manera que tú --- crees que es la más fácil. 0 Lo haces exactamente de la manera que te dijeron.
- 70) Te acuerdas de la mayoría de las cosas que aprendes. 0 Se te olvidan fácilmente

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (C.P.Q.)

DE R. B. CATTEL

QUE ES LO QUE TU HACES Y LO QUE PIENSAS

NOMBRE: _____ GRADO ESCOLAR: _____

EDAD: _____ COLEGIO: _____ FECHA DE NACIMIENTO: _____

LEE CADA PREGUNTA Y DESPUES LLENA EL CUADRITO, DEL LADO QUE MEJOR TE PAREZCA. HAZ TUS MARCAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

- | | | | |
|-----|--|---|---|
| 1) | Piensas que la mayoría de los -- adultos son personas agradables. | 0 | Te gusta burlarte de ellos cuando no se encuentran presentes. |
| 2) | Te has dado cuenta que otros niños se aprovechan de tí. | 0 | Ellos son amables contigo. |
| 3) | Piensas que la gente te quiere -- igual o más que a las demás personas. | | |
| | SI | 0 | NO |
| 4) | Piensa la gente que tú no haces las cosas bien. | 0 | Que tú haces las cosas bien la -- mayoría de las veces. |
| 5) | Estás solo la mayor parte del -- tiempo. | 0 | Casi siempre estás acompañado -- con un amigo al cenar. |
| 6) | Piensen los adultos que tú no -- sabes comportarte bien. | 0 | Que tú eres un niño que se porta muy bien. |
| 7) | Te caen bien pocos niños. | 0 | Te caen bien casi todos los niños. |
| 8) | Cuando hay niños jugando en el patio, estás casi siempre parado alrededor viéndolos jugar. | 0 | Eres tú generalmente uno de los que juegan. |
| 9) | La mayoría de las personas te -- ayudan cuando tú se los pides. | 0 | Al pedir ayuda las personas te -- la niegan. |
| 10) | Te está saliendo todo bien. | 0 | Te parece que tienes muchos problemas. |
| 11) | Quedarse es el opuesto a: | | |
| | ir | 0 | permanecer 0 suceder |
| 12) | En tus sueños te persiguen los animales y tienes pesadillas. | 0 | Son sueños agradables. |

- | | | | |
|-----|---|---|--|
| 29) | Si obtienes una mala calificación en una prueba desearías haber estudiado más. | 0 | No te importa mucho. |
| 30) | Si tuvieras animales salvajes o víboras te daría miedo. | 0 | Pensarías que es divertido. |
| 31) | Te gustaría estar en la clase en donde los niños echan relajo. | 0 | En donde casi todos se portan bien. |
| 32) | Cuando tú comienzas a hacer -- algo, o a pintar un dibujo generalmente tienes tiempo para terminarlo. | 0 | Frecuentemente te das cuenta -- que tienes que apurarte. |
| 33) | En un juego preferirías ser un piloto de un avión rápido. | 0 | Un famoso escritor. |
| 34) | Los ruidos fuertes te asustan. | 0 | Únicamente te ríes de ellos. |
| 35) | Preferirías hacer las cosas -- del modo como lo dice tu maestra. | 0 | Hacerlo como tú crees que debe ser. |
| 36) | Cuando estás con adultos ellos hablan tanto que tú sientes -- que estás estorbando. | 0 | Ellos están desconfiados de escuchar te. |
| 37) | Preferirías ver un paisaje bonito. | 0 | Ver un tanque de guerra derrumbando un edificio. |
| 38) | Te llama la atención el maestro por no poner atención. | 0 | Tú pones suficiente atención. |
| 39) | Prefieres ir de paseo con --- otros niños. | 0 | Con tus padres y parientes. |
| 40) | Sientes algunas veces como si nunca hicieras cosas correctas. | 0 | Generalmente te salen bien las cosas. |
| 41) | Puedes tocar a un insecto o -- bicho grande. | 0 | Tú odias a todos los insectos. |
| 42) | Prefieres ver animales en el zoológico. | 0 | Escalar una montaña. |
| 43) | Dejas tus juguetes u otras cosas para que alguna persona -- las recoja después de que tú las usaste. | 0 | Lo haces tú mismo. |
| 44) | Sucedan cosas maravillosas <u>to</u> dos los días. | 0 | La mayoría de los días son casi iguales. |
| 45) | Si estuvieras en lo alto de -- una piedra, te daría mucho -- miedo ver para abajo. | 0 | Te gustaría ver hacia abajo y saludar a las personas. |

- | | | | |
|-----|---|---|---|
| 46) | La mayoría de las personas te quieren. | 0 | Muy pocas personas te quieren. |
| 47) | Haces la tarea de una manera - cuidadosa porque es bueno hacerlo de esta manera. | 0 | A tí no te importa cómo hacerla, siempre y cuando la maestra la acepte. |
| 48) | Estás contento cuando haces -- las cosas que tus amigos quieren hacer. | 0 | No eres feliz si no haces las cosas que tú quieres. |
| 49) | Te gusta jugar juegos rápidos y rudos. | 0 | Juegos lentos y pocos rudos. |
| 50) | Están tus papás siempre dispuestos a escucharte. | 0 | Están generalmente muy ocupados. |
| 51) | Tu maestra quiere a otros niños más que a tí. | 0 | |
| | SI | 0 | NO |
| 52) | Cuando la gente dice "Vamos a trabajar juntos en esto" generalmente estás de acuerdo. | 0 | Tú dices "Yo me puedo aburrir". |
| 53) | Preferirías dejar limpiar a - alguien tu cuarto. | 0 | Hacerlo tú mismo, para que se haga exactamente del modo que - lo quieres. |
| 54) | Tienes muy mala suerte porque el trabajo de la escuela te - sale mal. | 0 | Solamente tienes lo usual de mala suerte. |
| 55) | La mayoría de los días te sienten un poco triste y cansado. | 0 | Feliz lleno de energía y con ganas de hacer cosas. |
| 56) | Cuándo pasas por un gran incendio te detienes a ver que está pasando. | 0 | Prefieres no verlo, sino únicamente escuchar que pasó después. |
| 57) | Cuándo vas al cine disfrutas la película. | 0 | Te cansas y pierdes interés a - la mitad de la película. |
| 58) | Pequeñas cosas te molestan - al grado que te dan ganas de golpear o patear algo. | 0 | No te molestan pequeñas cosas. |
| 59) | Preferirías hacer cosas que son seguras y correctas. | 0 | Cosas peligrosas y atrevidas. |
| 60) | Tratas de ser educado con - las personas ancianas. | 0 | Te mantienes alejado de las - personas ancianas. |
| 61) | Cuando estás jugando, te -- enojas un poco cuando pierdes. | 0 | Tú crees que el buen jugador - no se enoja. |

- 62) Cuando te enojas, discutes mucho y hasta gritas. 0 Siempre tratas de mantenerte tranquilo aunque estés enojado.
- 63) Si piensas que una ley o regla no está hecha para tí, la obedeces de todas formas. 0 No la obedeces.
- 64) Piensas que las personas algunas veces son malas nada más - porque sí. 0 Que son generalmente bondadosas.
- 65) Quién crees que sea más feliz una persona con un buen trabajo. 0 Una persona que hace lo que --- quiere.
- 66) Piensas que siempre eres educado. 0 Quizá eres un poco latoso.
- 67) Si las personas platican acerca de un juego que es un poco peligroso, tú dices "vamos a hacerlo". 0 Piensas que es mejor mantenerte alejado de los juegos que pueden causarte daño.
- 68) Te gustan las fiestas en donde tú puedes decidir que juegos jugar. 0 Una fiesta donde los juegos ya - están planeados.
- 69) Dicen las personas que no --- eres muy cuidadoso con tus cosas. 0 Conservas tus cosas en orden.
- 70) Si tú estuvieras enojado, te irías tranquilamente a tu cuarto. 0 Aventarías la puerta cuando salieras.

PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN ESCALA ESPECIAL

Instituto Especial de Ciegos

Nombre Esp. N°
 Forma de aplicación: Prueba N°

Fecha de Nac.: Edad: años meses. Grado: Distrito: Escuela: Maestro:	Motivos de la Apl.: Fecha de hoy: Hora de lab.: Duración: Hora de fin:
--	--

N°	A			As			B	
	Testes	S ±		Testes	S ±		Testes	S ±
1			1		1			
2			2		2			
3			3		3			
4			4		4			
5			5		5			
6			6		6			
7			7		7			
8			8		8			
9			9		9			
10			10		10			
11			11		11			
12			12		12			
Punt. parc.:			Punt. parc.:			Punt. parc.:		

ACTIVIDAD DEL SUJETO Puntos de ajuste	DIAGNOSTICO	
	Edad cron.	Puntaje
	T/minat.	Porcent.
	Discrep.	Rango
Diagnóstico _____ Examinador		

Escales para graduar las características conductuales de alumnos sobresalientes elaborada por Joseph G. Renzulli y Robert K. Heciman.

Considerando que usted es quien tiene un contacto más cercano con sus alumnos y tiene conocimientos acerca de sus capacidades y desempeño, su ayuda nos será de mucha utilidad en este proceso de identificación.

Nos gustaría que pensara si existe en su salón de clases algún(os) alumno(s) que haya(n) aprendido con facilidad todo lo que usted les ha enseñado y que demuestre(n) deseos y facilidad de aprender más, o si existen en su grupo algún(os) alumno(s) que haya(n) demostrado un alto grado de conocimiento o marcado interés en alguna Área específica de desempeño.

Después de que usted haya pensado quienes podrían ser estos alumnos se le proporcionará un instrumento que contiene una serie de características de aprendizaje, motivacionales, de creatividad y de liderazgo. Léalas con cuidado y conteste para cada una de ellas si:

- La ha observado rara vez o nunca.
- La ha observado ocasionalmente.
- La ha observado frecuentemente.
- La ha observado casi todo el tiempo.

Marque con una X sus respuestas en las hojas que se le proporcionarán, llenando una para cada uno de los alumnos que haya considerado.

PARTE I "CARACTERISTICAS DE APRENDIZAJE"

- 1.- Generalmente maneja un vocabulario avanzado para su edad y grado escolar. Su lenguaje es amplio, variado, y fluido. Conoce el significado de las palabras y las aplica correctamente.
- 2.- Posee una gran cantidad de información acerca de una diversidad de temas, (que rebasan los intereses de los niños de su edad). Se muestra interesado en los acontecimientos y sucesos del mundo que lo rodea.
- 3.- Capta y retiene con facilidad y rapidez todo tipo de información acerca de fechas, lugares, acontecimientos y personas.
- 4.- Comprende con rapidez las relaciones causa-efecto; procura descubrir el cómo y el por qué de las cosas; formula muchas preguntas interesantes. (diferentes de preguntas solo informativas o descriptivas).
- 5.- Capta con facilidad los principios, leyes, normas que rigen el comportamiento de los hechos, fenómenos, personas; y puede realizar rápidamente generalizaciones válidas acerca de los acontecimientos, personas, cosas, ideas, etc.
- 6.- Es un observador agudo y atento. Es muy despierto, en todo se fija. Generalmente "ve más" y "adquiere más o saca más" que otros acerca de una narración, película, etc.
- 7.- Lee mucho por su propia cuenta; generalmente prefiere libros de nivel adulto; no evita las lecturas difíciles; puede mostrar preferencia por temas culturales, científicos, literarios, autobiográficos, enciclopedias, atlas, etc.
- 8.- Intenta comprender los temas complicados separándolos en sus partes componentes; razona las cosas por sí mismo, encuentra respuestas lógicas y con sentido común.

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

- Ha disecado o destajado algún animal, planta, flor, etc., para saber como es por dentro.
- Ha desarmado alguna máquina o aparato.
- Ha observado algún fenómeno natural como: la lluvia, el crecimiento de alguna planta, el movimiento del sol, de la luna, etc.
- Ha hecho experimentos como: mezclar colores, constatar como se mueven los objetos según su peso, etc.

10.- Ha planeado, diseñado o construido:

- Aparatos, máquinas, herramientas.
- Instrumentos musicales con cuerdas, botellas, cajas, etc.
- Maquetas, casitas, muñecos.
- Otros.

11.- Ha resuelto problemas matemáticos:

- Buscando información adicional para resolver dichos problemas.
- Buscando formas alternativas para resolverlos sin apegarse a la manera tradicional de hacerlo.
- Planteando posibles nuevos problemas que se derivan del que esta resolviendo.
- Otros.

12.- Se interesa por:

- Escribir poemas, canciones.
- Inventar trabalenguas y juegos de palabras.
- Inventar historias escritas, cuentos.
- Otros.

13.- Muestra gran interés por cierto (s) tema (s) de conocimiento o actividades en particular. Especifique cuáles.

PARTE II "CARACTERISTICAS MOTIVACIONALES"

- 1.- Se absorbe y comprometa verdaderamente en ciertos temas o problemas; es persistente en intentar terminar sus tareas (a veces es difícil hacerlo cambia a otro tema).
- 2.- Se aburre fácilmente con las tareas rutinarias.
- 3.- Necesita poca motivación externa para continuar trabajando en algo que desde el principio le entusiasma.
- 4.- Busca la perfección; es autocrítico; no se satisface fácilmente con su propia eficiencia y productos.
- 5.- Prefiere trabajar independientemente; realiza sus tareas y actividades por sí solo. Necesita poca dirección por parte de sus maestros, padres y adultos en general.
- 6.- Se interesa en muchos problemas "adultos" tales como la religión, la política, el sexo, problemas raciales, etc., en mayor grado que los niños de su edad.
- 7.- Expresa claramente lo que piensa y siente. Mantiene y defiende sus convicciones (incluso a veces parece agresivo.).
- 8.- Le gusta organizar a las personas, cosas y situaciones. Toma la iniciativa para plantear cómo y en qué forma pueden hacerse las cosas.
- 9.- Se preocupa por lo que es correcto e incorrecto; bueno y malo; con frecuencia evalúa, hace juicios acerca de los acontecimientos, personas y cosas.

PARTE III "CARACTERISTICAS DE CREATIVIDAD"

- 1.- Muestra gran curiosidad acerca de las cosas, constantemente pregunta acerca de todo.
- 2.- Produce gran número de ideas o soluciones a los problemas y preguntas; con frecuencia propone respuestas poco comunes (no acostumbradas), únicas e ingeniosas.
- 3.- No se inhibe al expresar sus opiniones, en ocasiones es radical, los puntos de desacuerdo lo incitan a discutir; es tenaz.
- 4.- Es aventurado y arriesgado. Disfruta de los retos, se siente estimulado a resolver problemas difíciles, no se detiene ante los obstáculos.
- 5.- Muestra gran actividad intelectual, le gusta fantasear e imaginar cosas (me imagino lo que pasaría si ...). Manipula ideas (las cambia y las combina), con frecuencia se preocupa por adaptar, mejorar y modificar instituciones, objetos y sistemas.
- 6.- Muestra un agudo sentido del humor, le encuentra gracia a situaciones que a otros pueden no parecerles humorísticas.
- 7.- Tiene una conciencia poco común de sus impulsos y se deja llevar más libremente por ellos sin inhibirse (por ejemplo: si es niño es capaz de expresar libremente su interés por el sexo femenino; y si es niña es capaz de alcanzar un mayor grado de independencia que el resto de sus compañeros). Se muestra como una persona muy sensible.
- 8.- Es sensible a la belleza, se fija en las características estéticas de las cosas.
- 9.- No se ajusta a lo acostumbrado, acepta el cambio, no se guía solo por los detalles sino por lo esencial. Es independiente y no teme ser diferente.
- 10.- Critica constructivamente, no está dispuesto a aceptar sin un examen crítico las afirmaciones autoritarias.

PARTE IV "CARACTERISTICAS DE LIDERAZGO"

- 1.- Cumple bien con sus responsabilidades. Lleva a cabo lo que promete y generalmente lo hace bien.
- 2.- Se muestra seguro en su relación tanto con los adultos como con los niños de su edad. Se muestra tranquilo cuando se le pide que exponga su trabajo ante el grupo.
- 3.- Es aceptado por sus compañeros, les agrada y cae bien.
- 4.- Es cooperador con el maestro y sus compañeros, evita las peleas y generalmente es fácil compartir y relacionarse con él.
- 5.- Puede expresarse bien, tiene facilidad de palabra por lo que generalmente los demás entienden lo que dice.
- 6.- Se adapta fácilmente a las nuevas situaciones; su pensamiento y acción no son rígidos sino flexibles. No parece perturbarse cuando la rutina normal se modifica.
- 7.- Disfruta estar con otras personas; es sociable y prefiere no estar solo.
- 8.- Tiende a ser líder, generalmente dirige las actividades en que participa.
- 9.- Participa en la mayoría de las actividades sociales relacionadas con la escuela; puede contarse con él siempre que haya alguna actividad de este tipo.
- 10.- Sobresale en actividades atléticas; tiene buena coordinación motriz y disfruta de toda clase de deportes.

HOJA DE RESPUESTAS

FECHA _____
 ESCUELA _____
 GRADO ESCOLAR _____
 GRUPO _____

NOMBRE DEL MAESTRO _____
 TIEMPO DE CONOCER AL ALUMNO _____
 NOMBRE DEL ALUMNO _____
 EDAD DEL ALUMNO _____

	APRENDIZAJE				MOTIVACION				CREATIVIDAD				LIDERAZGO			
	RARA VEZ O NUNCA	OCASIO- MALRE- TE	FRECUEN- TENEM- TE	CASI TO- DO EL TIEMPO	RARA VEZ O NUNCA	OCASIO- MALRE- TE	FRECUEN- TENEM- TE	CASI TO- DO EL TIEMPO	RARA VEZ O NUNCA	OCASIO- MALRE- TE	FRECUEN- TENEM- TE	CASI TO- DO EL TIEMPO	RARA VEZ O NUNCA	OCASIO- MALRE- TE	FRECUEN- TENEM- TE	CASI TO- DO EL TIEMPO
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
TOTAL DE COLUMNA:																
VALOR:	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
VALOR TOTAL COLUMNA:																
	TOTAL				TOTAL				TOTAL				TOTAL			

¡ADIVINA QUIEN ES !

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

¿Listo? ¡Veamos que tan bueno eres para las adivinanzas!

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

¡Adivina quién es! _____

- 2.- A esta persona lo buscan sus compañeros para que les ayude a resolver sus tareas y ejercicios de Matemáticas.

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

- 7.- A esta persona le interesan mucho las clases de Ciencias Naturales, le gusta observar las estrellas, la luna, el sol, el aire el suelo, el clima, etc.

¡Adivina quién es! _____

8.- A esta persona le interesan mucho las clases de Ciencias Sociales y siempre saca buenas calificaciones.

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

10.- A esta persona le interesan mucho las clases de Español, frecuentemente participa en ellas, en los trabajos que realiza de esta materia obtienen muy buenas calificaciones.

¡Adivina quién es! _____

11.- Esta persona es muy buena en las clases de Matemáticas, hace sus ejercicios muy rápido y bien.

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

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

¡Adivina quién es! _____

14.-Esta persona ha planeado, diseñado o construido: aparatos, máquinas, herramientas, instrumentos musicales con cuerdas (botellas o cajas), maquetas, casitas, muñecas, etc.

¡Adivina quién es! _____

CUESTIONARIO DE INTERESES

NOMBRE _____ GRUPO _____

ESCUELA _____ FECHA _____

#####

Contesta por favor las preguntas escritas abajo. Tu maestro te irá explicando la forma de hacerlo.

1.- Imagina que invitarás a una persona de cualquier parte del mundo, para que te enseñe lo que más te guste. ¿Qué le pedirías que te enseñara?

Primera elección. _____

Segunda elección. _____

Tercera elección. _____

2.- Imagina que algún día escribirás un libro muy famoso. ¿Sobre qué trataría?

¿Qué título le pondrías?

3.- Imagina que eres un astronauta que viajará al espacio por un año, en una nave donde tendrás todo para sobrevivir: agua, comida, ropa, etc. Puedes llevarte diez cosas. ¿Qué cosa serían? Escribe las.

1. _____ 6. _____

2. _____ 7. _____

3. _____ 8. _____

4. _____ 9. _____

5. _____ 10. _____

4.- Imagina que tu clase ha decidido montar una obra de teatro, en la que puedes representar el personaje que más te guste. Escoge los tres que más te gustarían (Escribe el número 1 al que más te guste, el 2 al siguiente y el 3 al último).

- | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Inventor | <input type="checkbox"/> Cantante | <input type="checkbox"/> Carpintero |
| <input type="checkbox"/> Matemático | <input type="checkbox"/> Mecánico | <input type="checkbox"/> Doctor |
| <input type="checkbox"/> Científico | <input type="checkbox"/> Músico | <input type="checkbox"/> Veterinario |
| <input type="checkbox"/> Electricista | <input type="checkbox"/> Bailarín | <input type="checkbox"/> Biólogo |
| <input type="checkbox"/> Pintor | <input type="checkbox"/> Arquitecto | <input type="checkbox"/> Fotógrafo |
| <input type="checkbox"/> Deportista | <input type="checkbox"/> Escritor | <input type="checkbox"/> Ingeniero |
| <input type="checkbox"/> Vendedor | <input type="checkbox"/> Maestro | <input type="checkbox"/> Abogado |
| <input type="checkbox"/> Historiador | <input type="checkbox"/> Locutor | Otros:----- |

5.- Si trabajaras para un periódico. ¿Sobre cuál de los siguientes temas te gustaría escribir? (Marca tu primera elección con 1, la segunda con 2 y la tercera con 3.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Crucigramas de palabras o números | <input type="checkbox"/> Deportes |
| <input type="checkbox"/> Nuevos descubrimientos científicos | <input type="checkbox"/> Teatro |
| <input type="checkbox"/> Astronomía | <input type="checkbox"/> Computación |
| <input type="checkbox"/> Caricaturas y chistes | <input type="checkbox"/> Agricultura |
| <input type="checkbox"/> Temas históricos | <input type="checkbox"/> Automovilismo |
| <input type="checkbox"/> Pintura | <input type="checkbox"/> Electrónica |
| <input type="checkbox"/> Danza | <input type="checkbox"/> Predicción del tiempo |
| <input type="checkbox"/> Música | |

Otros:-----

6.- Imagina que tu clase hará un viaje a una gran ciudad. Escoge los tres lugares que más te gustaría visitar (Escribe el número 1 al que más te gustaría, el 2 al siguiente y el 3 al último)

- Museo de pintura y escultura
- Una fábrica
- Monumentos y Construcciones
- Planetario
- Feria de Libros
- Exposición de plantas y animales
- Museo de Historia Natural
- Presenciar obras de teatro
- Centros Deportivos
- Museo de Historia
- Imprenta
- Sala de Conciertos

Otros:-----

7.- ¿Colecionas algo? Si () No ()
¿Qué coleccionas? Tiempo que llevas coleccionándolo.

8.- ¿Qué te gustaría coleccionar si tuvieras el tiempo y dinero para hacerlo?

9.- ¿Qué te gustaría ser de grande?

10.- Si tus papás pudieran compartirte muchos libros. ¿Sobre qué tema los escogerías?

11.- Si en tu salón se organizaran por equipos, y a ti te correspondiera decir lo que haría cada uno. ¿Qué actividades te gustaría ponerles?

Equipo 1 -----

Equipo 2 -----

Equipo 3 -----

Equipo 4 -----

Equipo 5 -----

12.- Escribe las seis cosas que más te aburren. .

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

6.- _____

13.- Las cosas que más me gusta hacer cuando tengo tiempo son:

En la casa: _____

En la escuela: _____

Con mis amigos: _____

Con mi familia: _____

14.- ¿Cuáles son tus clases favoritas?

15.- ¿Hay algunas clases que no te llamen la atención?
¿Cuáles son?

16.- Si tú pudieras hacer lo que quisieras. ¿Qué harías?

17.- ¿Por qué estudias?

18.- ¿Has escrito alguna vez un diario? Si () No ()

¿Durante cuánto tiempo? _____

Lee cuidadosamente la siguiente lista de actividades. En caso de que la hayas realizado o realices actualmente, tacha la palabra Si, pero si no la has realizado, tacha la palabra No.

- A. Has escrito un cuento. Si () No ()
- B. Has escrito un poema. Si () No ()
- C. Has escrito alguna carta a un personaje importante (Funcionario público, Editor, Otros: _____). Si () No ()
- D. Has participado en la elaboración de un boletín. Si () No ()
- E. Has participado en la elaboración o impresión de un periódico. Si () No ()
- F. Has averiguado como funciona algún radio, juguete, máquina, mueble, etc. Si () No ()
- G. Has arreglado algún juguete, aparato máquina, etc. Si () No ()
- H. Has revelado o tomado fotografías. Si () No ()
- I. Has visitado alguna embajada para saber de la vida en otros países. Si () No ()
- J. Te ha interesado o te interesa -- estar al tanto de las noticias. Si () No ()
- K. Has hecho observaciones sobre el movimiento de las estrellas, la luna, el sol, etc. Si () No ()
- L. Has hecho observaciones sobre el clima, el suelo, el aire, la basura, el ruido, la contaminación, etc. Si () No ()
- M. Has observado cómo se comportan las plantas, los animales y las personas. Si () No ()
- N. Has vendido cosas de casa en casa, o has colocado un puesto para vender revistas, verduras, etc., o has lavado coches, reparado bicicletas, boleado zapatos para ganar dinero. Si () No ()

- Ñ. Has organizado algún equipo, grupo o club para divertirte, etc. Si () No ()
- O. Has participado alguna vez en teatro de titeres o alguna obra o número cómico en tu escuela o casa. Si () No ()
- P. Has formado parte de algún grupo musical o has aprendido a tocar un instrumento por ti mismo, o escrito una canción u obra musical. Si () No ()
- Q. Has planeado, diseñado o construido aparatos, aviones, cohetes, máquinas o herramientas que hayas maquinado o utilizado. Si () No ()
- R. Has participado en algún concurso de pintura, ajedrez, escultura, etc. Si () No ()
- S. Has aprendido algún arte manual - como tejido, carpintería, pirograbado, etc. Si () No ()
- T. Has planeado un programa de Educación Física para ti mismo (calentamiento, trotar, correr, andar en bicicleta, etc. Si () No ()
- U. Has criado algún animal. Si () No ()
- V. Has sembrado o cultivado alguna planta. Si () No ()
- W. Has participado en algún grupo de danza o baile. Si () No ()
- X. Has leído con regularidad una revista de noticias, científicas, literatura o tecnológica. Si () No ()

CUESTIONARIO A PADRES

I.- DATOS GENERALES DE IDENTIFICACION

FECHA: _____ GRADO: _____ GRUPO: _____

NOMBRE DEL NIÑO _____

EDAD _____ SEXO _____

DEL PADRE

DE LA MADRE

NOMBRE: _____

EDAD: _____

ESCOLARIDAD: _____

OCUPACION: _____

TELEFONO: _____

NUMERO DE HERMANOS DEL NIÑO Y EDADES _____

LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO EN LA FAMILIA _____

I.- INFORMACION DE SU DESARROLLO

EDAD EN LA QUE SE SENTO SOLO POR PRIMERA VEZ _____

EDAD EN QUE DIJO SUS PRIMERAS PALABRAS _____

EDAD EN QUE EMPEZO A CAMINAR _____

III.- INFORMACION PREESCOLAR

INGRESO A LA (GUARDERIA) SI () NO ()
A QUE EDAD _____ POR CUANTO TIEMPO _____

INGRESO AL JARDIN DE NIÑOS SI () NO ()
A QUE EDAD _____ POR CUANTO TIEMPO _____

IV.- INFORMACION ESCOLAR

A QUE EDAD EMPEZO A LEER SU HIJO _____

CONSIDERA USTED QUE A SU HIJO LE GUSTA IR A LA ESCUELA
SI () NO ()

CUAL ES SU OPINION RESPECTO AL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE SU

HIJO: _____

CUMPLE EL NIÑO CON SUS TAREAS ESCOLARES SIN NECESIDAD DE QUE
ALGUIEN SE LO INDIQUE SI () NO ()

TIENE DIFICULTAD PARA CONCENTRARSE EN LO QUE ESTA HACIENDO
SI () NO ()

MEMORIZA CON FACILIDAD SI () NO ()

QUE MATERIAS CONSIDERA QUE MAS LE GUSTAN A SU HIJO _____

QUE MATERIAS CONSIDERA QUE LE GUSTAN MENOS A SU HIJO _____

ESTABLECE UN HORARIO PARA DESARROLLAR SUS ACTIVIDADES
SI () NO ()

QUE TIPO DE LECTURA REALIZA SU HIJO

LIBROS	SI ()	NO ()
ENCICLOPEDIAS	SI ()	NO ()
CUENTOS CLASICOS	SI ()	NO ()
PERIODICOS	SI ()	NO ()
REVISTAS	SI ()	NO ()
HISTORIETAS ILUSTRADAS	SI ()	NO ()

CUAL DE ESTA LECTURA PREFIERE _____

¿REALIZA SU HIJO VISITAS QUE LE PERMITAN AMPLIAR SUS CONOCI-
MIENTOS ? SI () NO ()

SEÑALE DENTRO DEL PARENTESIS CUAL O CUALES,
() MUSEOS () BIBLIOTECAS () EXPOSICIONES

OTROS: _____

V.- INFORMACION EXTRA-ESCOLAR

QUE TIPO DE ACTIVIDADES RECREATIVAS REALIZA SU HIJO:

VE LA TELEVISION SI () NO () CUANTAS HORAS AL DIA _____

ASISTE AL CINE SI () NO () CON QUE FRECUENCIA _____

ACUDE AL TEATRO SI () NO () CON QUE FRECUENCIA _____

VISITA AL ZOOLOGICO SI () NO () CON QUE FRECUENCIA _____

QUE ACTIVIDADES ARTISTICAS REALIZA EL NIÑO:

DIBUJO () EN DONDE _____
 DESDE CUANDO _____

PINTURA () EN DONDE _____
 DESDE CUANDO _____

MUSICA () EN DONDE _____
 DESDE CUANDO _____

DANZA () EN DONDE _____
 DESDE CUANDO _____

OTROS _____ EN DONDE _____
 DESDE CUANDO _____

REALIZA SU HIJO ALGUNA ACTIVIDAD DEPORTIVA
 SI () NO () CUAL(ES) _____
 EN DONDE _____ DESDE CUANDO _____

SE HA INTERESADO SU HIJO POR APRENDER ALGUN OFICIO O ARTE MANUAL:

CARPINTERIA	SI ()	NO ()	TRABAJO(S) QUE REALIZO _____
JARDINERIA	SI ()	NO ()	TRABAJO(S) QUE REALIZO _____
ELECTRICIDAD	SI ()	NO ()	TRABAJO(S) QUE REALIZO _____
ALBAÑILERIA	SI ()	NO ()	TRABAJO(S) QUE REALIZO _____
MECANICA	SI ()	NO ()	TRABAJO(S) QUE REALIZO _____
COCINA	SI ()	NO ()	TRABAJO(S) QUE REALIZO _____
PIROGRABADO	SI ()	NO ()	TRABAJO(S) QUE REALIZO _____
JUGUETERIA	SI ()	NO ()	TRABAJO(S) QUE REALIZO _____
OTROS _____			TRABAJO(S) QUE REALIZO _____

HAY ALGUNA ACTIVIDAD (ARTISTICA, DEPORTIVA, CIENTIFICA, LITERARIA, ETC.) QUE LE GUSTARIA A SU HIJO Y QUE ACTUALMENTE NO LA DESEMPEÑA SI () NO ()
 CUAL(ES) _____