



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

**EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL DE ALUMNOS CON  
APTITUD SOBRESALIENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:  
**BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO**

**TUTORES PRINCIPALES**

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM  
DRA. ISABEL REYES LAGUNES  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
DRA. LAURA HERNÁNDEZ GUZMÁN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

**MIEMBROS DEL COMITÉ**

DRA. MARÍA ALICIA ZAVALA BERBENA  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
DRA. MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

MÉXICO, D. F. DICIEMBRE DE 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

---

*“No es lo importante lo que uno hace, sino cómo lo hace, cuánto amor, sinceridad y fe ponemos en lo que realizamos. Cada trabajo es importante, y lo que yo hago, no lo puedes hacer tú, de la misma manera que yo no puedo hacer lo que tú haces. Pero cada uno de nosotros hace lo que Dios le encomendó.”*

*Madre Teresa de Calcuta*

---

## AGRADECIMIENTOS

Gracias Dios por darme la vida, la paciencia y sabiduría para afrontar cada uno de los retos que me brindas diariamente para aprender. También agradezco a mis padres por su infinito amor, por estar conmigo en todo momento y apoyarme a ser la persona que soy. A mis Hermanos, Marisol y Luis Eduardo quienes con su compañía, comprensión y cariño me han ayudado a lograr este meta, que no es sólo mía, también es de ustedes. A mis sobrinos que adoro, Ángel y Jonathan, por compartir su alegría, sus sonrisas, son mi inspiración para ser mejor día con día. A mi cuñado que me ha brindado su amistad y respaldo en distintas situaciones. A mi familia, abuelitos, tíos, tías, primos, primas, sobrinos y sobrinas, este trabajo se los dedico con mucho afecto y admiración, Dios no pudo bendecirme más al darme la oportunidad de compartir mi vida con ustedes. Agradezco también aquellos que por distintas situaciones no están conmigo, porque he aprendido mucho de ellos, me han enseñado a ser fuerte, no rendirme y tener Fe.

Amigas, gracias por estar aquí en este momento, Paulina, Marisol, Martha, Ofelia, Lupita, Luna, Esther y Elizabeth, sus sabios consejos y compañía han sido de gran ayuda en distintos momentos de mi vida. Quiero agradecer muy especialmente a la Dra. Faby y Aurora porque no sólo he aprendido de ustedes el conocimiento, sino también el valor de la amistad y cariño. Sin su apoyo este proyecto no hubiera sido posible. Este trabajo también fue posible gracias a los psicólogos Ana Karen, Francisco y a las Maestras Fátima, Jeaneth y Genis, quienes dedicaron parte importante de su tiempo y aprendizaje para trabajar con los estudiantes sobresalientes.

Gracias a la Dra. Lupita por compartir conmigo este sueño, por creer en mí, y por darme la oportunidad de aprender más, así como favorecer mi crecimiento personal y profesional. Sus aportaciones fueron muy valiosas. Gracias a la Dra. Isabel Reyes por su paciencia, dedicación y por compartir sus conocimientos que fueron de gran utilidad para guiar mi trabajo. A las Dras. Laura Hernández, Dolores Valadez y Alicia Zavala por sus contribuciones y tiempo dedicado, sé que siempre estuvieron ahí para orientarme y aportar sus ideas.

A los Directivos de las escuelas María Arias Bernal, Manuel C. Tello, Braulio Rodríguez, a los padres de familia y especialmente a los niños que participaron, muchas gracias por su colaboración. También quiero agradecer al CONACYT por otorgarme una beca para realizar mis estudios. Al proyecto PAPIIT clave IN304713 por apoyarme para presentar los avances de mi trabajo en distintos eventos académicos. A la D.G.E.T.Y y a los Directivos del C.E.T.I.S. 5 por la Beca Comisión para realizar mi doctorado.

---

## Contenido

	Pág.
<b>Antecedentes del Interés por la Aptitud Sobresaliente</b>	19
<b>Teorías de la Inteligencia y su Repercusión en la Concepción de la Aptitud Sobresaliente</b>	34
<b>Teorías Monolíticas</b>	34
<b>Teorías Multifactoriales</b>	36
<b>Teorías Socioculturales</b>	41
<b>Términos Empleados para Referirse a Alumnos Sobresalientes</b>	60
<b>Caracterización del Sobresaliente</b>	63
<b>Factores Cognoscitivos</b>	63
<b>Capacidad superior y habilidades específicas.</b>	63
<b>Creatividad.</b>	66
<b>Factores Motivacionales y de la personalidad</b>	69
<b>Compromiso con la tarea.</b>	69
<b>Autoconcepto.</b>	71
<b>Factores Afectivos y Sociales</b>	73
<b>Factores Externos</b>	76
<b>Familia.</b>	76
<b>Escuela.</b>	78
<b>Investigaciones respecto a los estudiantes sobresalientes</b>	82
<b>Investigaciones centradas en características de los alumnos con aptitud sobresaliente</b>	82
<b>Estudios Relativos al Ambiente Familiar y Escolar del Alumno</b>	93

---

<b>Sobresaliente</b>	
<b>Instrumentos que han sido utilizados en la evaluación de los alumnos con aptitud sobresaliente</b>	100
<b>Método</b>	109
<b>Justificación</b>	109
<b>Propósito general</b>	111
<b>Primer estudio</b>	114
<b>Validación Psicométrica</b>	
1) <b>Diseño de la Prueba de autoconcepto académico</b>	114
A) <b>Redes semánticas</b>	114
B) <b>Validación Psicométrica</b>	120
2) <b>Análisis de confiabilidad del Test de Matrices Progresivas Raven</b>	127
A) <b>Alpha de Cronbach</b>	127
B) <b>Test-Retest</b>	130
<b>Segundo estudio</b>	133
<b>Establecimiento del perfil de alumnos sobresalientes de primaria y análisis de la relación entre las variables personales, familiares y escolares.</b>	
<b>Etapas 1. Identificación de los alumnos con aptitud sobresaliente</b>	133
<b>Etapas 2. Relación entre variables personales, familiares y escolares</b>	146
<b>Discusión</b>	166
<b>Referencias</b>	183
<b>Apéndices</b>	205

---

## Figuras

	Pág.
<b>Figura 1.</b> Cifras de alumnos con aptitud sobresalientes atendidos por S.E.P. durante el periodo de 1997 al 2012.	26
<b>Figura 2.</b> Modelo triádico de Renzulli.	40
<b>Figura 3.</b> Características sobre las principales ideas de los teóricos evolutivos	43
<b>Figura 4.</b> Modelo psicosocial de filigrana de Tannenbaum	49
<b>Figura 5.</b> Modelo triádico de sobresalientes de Mönks y Van Boxtel (1992)	50
<b>Figura 6.</b> Pirámide del desarrollo de las capacidades o talentos	52
<b>Figura 7.</b> Modelo de François Gagné	54
<b>Figura 8.</b> Modelo actiotope de superdotación de Albert Ziegler (2005)	56
<b>Figura 9.</b> Modelo de Heller y Hany	58
<b>Figura 10.</b> Modelo de la estructura intelectual de Guilford.	68
<b>Figura 11.</b> Puntuaciones medias de hombres y mujeres obtenidas en la prueba de autoconcepto académico y en las materias.	125
<b>Figura 12.</b> Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de autoconcepto académico y en las materias de los dos grupos de estudiantes por rangos de edad	126
<b>Figura 13.</b> Puntuaciones medias de las variables por sexo	142
<b>Figura 14.</b> Puntuaciones medias de las variables por rango de edad	143
<b>Figura 15.</b> Dibujos realizados por dos alumnos con aptitud sobresaliente de 8 y 11 años.	144
<b>Figura 16.</b> Puntuaciones medias de las edades de las madres y los padres de los niños con aptitud sobresaliente por grupo.	150

---

## Tablas

	Pág.
Tabla 1. Definición de los términos empleados para referirse a los alumnos sobresalientes.	61
Tabla 2. Características observadas en alumnos sobresalientes de acuerdo al área de desarrollo (Alonso & Benito, 2004).	64
Tabla 3. Instrumentos empleados en las investigaciones para evaluar las variables cognoscitivas.	102
Tabla 4. Instrumentos empleados en las investigaciones para evaluar las variables motivacionales.	103
Tabla 5. Instrumentos empleados en las investigaciones para evaluar las variables afectivas y de personalidad.	104
Tabla 6. Instrumentos empleados en las investigaciones para evaluar los factores externos	105
Tabla 7. Lista de definidoras con mayor peso semántico del grupo de total, niños y niñas para el estímulo 1.	116
Tabla 8. Lista de definidoras con mayor peso semántico del grupo de total, niños y niñas para el estímulo 2.	117
Tabla 9. Lista de definidoras con mayor peso semántico del grupo de total, niños y niñas para el estímulo 3.	118
Tabla 10. Resultados de la prueba t por reactivo.	122
Tabla 11. Factores y reactivos que conforman la escala final.	123
Tabla 12. Distribución de alumnos por grado y sexo	127
Tabla 13. Resultados de la prueba t por reactivo	129
Tabla 14. Cantidad de alumnos que participaron por grado escolar	133
Tabla 15. Puntuaciones de los instrumentos aplicados para la identificación de alumnos sobresalientes.	139
Tabla 16. Distribución de los alumnos con aptitud sobresaliente en los grupos de acuerdo con la cantidad de variables con puntuaciones iguales o por encima del percentil 75.	140
Tabla 17. Puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes con relación a los	145

---

	Pág.
tres grupos de sobresalientes y las variables de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico y nominación del maestro.	
Tabla 18. Características de la escolaridad, ocupación y tiempo dedicado por las madres y padres de los niños de acuerdo al grupo de sobresalientes.	152
Tabla 19. Tipo de familia y nivel socioeconómico por grupo de sobresalientes	154
Tabla 20. Características de los niños sobresalientes por grupo	157
Tabla 21. Características de los profesores, cantidad de alumnos sobresalientes en sus salones y los nominados correctamente	159
Tabla 22. Definiciones propuestas por los docente	161
Tabla 23. Correlación entre las variables personales y familiares	164

---

## RESUMEN

La atención de los estudiantes sobresalientes inició en México en 1982 y a partir de esta época se observaron periodos en los que existía un amplio interés por brindarles alternativas diferenciadas y, en otros momentos éste quedó olvidado de las políticas educativas. Es hasta el 2006, cuando la Secretaria de Educación Pública diseñó una propuesta de intervención y estableció una definición de la categoría, si bien esto ha representado un avance aún falta mucho por hacer. Por otro lado, los primeros modelos teóricos que definieron al sobresaliente se basaron en aspectos genéticos y los más recientes han hecho énfasis en una visión multidimensional al explicar cómo los alumnos se desarrollan e interaccionan en marcos sociales. De esta manera, el presente trabajo se fundamenta en la propuesta de Mönks y Van Boxtel (1992) quienes indicaron que los alumnos sobresalientes son aquellos que demuestran una capacidad superior a la media, altos niveles de creatividad, de compromiso con la tarea, de autoconcepto académico aunado a factores mediadores en la escuela, los compañeros y la familia que favorecen el desarrollo del potencial. De aquí que, el objetivo del estudio fue analizar la relación de variables personales, familiares y escolares que explican la aptitud sobresaliente de alumnos de escuelas primarias de una zona marginal de la delegación Iztapalapa. Participaron 670 niños ( $M_{edad}=9.18$ ) y 24 maestros ( $M_{edad}=43$  años). Se utilizaron los siguientes instrumentos que cumplieron con los análisis psicométricos: Test de Matrices Progresivas de Raven, Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance, Escala de Compromiso con la Tarea, Escala de Autoconcepto Académico y Lista de Nominación del Maestro. Se detectó a 28 estudiantes sobresalientes, que obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en por lo menos tres de los cinco instrumentos empleados, también colaboraron sus padres y 13 maestros, quienes contestaron dos listas de chequeo. Los resultados mostraron que los estudiantes sobresalientes pertenecen a un grupo heterogéneo con altos niveles cognoscitivos. Se encontró que el status socioeconómico, el nivel de estudios y tiempo que dedican las madres a los hijos influyen en el autoconcepto académico y la nominación de los docentes. Asimismo, la edad del profesor y su experiencia laboral influyen en la evaluación de la creatividad. Se destaca la importancia de emplear modelos multidimensionales para reconocer las variables asociadas con los estudiantes sobresalientes a fin de desarrollar programas de atención acordes a sus necesidades educativas.

*Palabras Claves: Aptitud sobresaliente, niños de primaria, inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto académico.*

---

## ABSTRACT

The attention of gifted students started in Mexico in 1982, during several years the project was abandoned until 2006 when the Education Office designed an intervention program and introduced a category definition, we know this process represented a forward movement, but it stills too much to do. The first theoretical models which defined the gifted children were based in genetically aspects, current models are oriented to a multidimensional vision when explain that the students develop and interact in macro and micro social environments. This paper is based in the triadic interdependence Monks and Van Boxtel's proposal (1992) who established that gifted students are those who show capacities above the average, high creativity levels, task commitment, and academic self concept with school factors as schoolmates and family that encourage the high potential. The purpose of this study was to analyze the relation between personal, family and school variables in a elementary school that explain the presence of gifted aptitudes in a suburban school in Mexico City. The trial included 670 children ( $M_{age} = 9.18$ ), and 24 teachers, 21 ( $M_{age} = 43$  years). The instruments used comply with psychometric analysis: Raven Progressive Matrices Test (1993) Torrance Test of Creative Thinking (2008), Task Commitment Scale (Zacatelco, 2005), Academic Self-Concept Scale (Chavez, 2013) and Teacher's List Nomination (Zacatelco, Chavez & Gonzalez, 2012). From the total sample were detected 28 gifted students who scored at or above the 75th percentile on at least three of the five instruments used, also with the collaboration of their parents and 13 teachers who completed two checklists. The results showed that gifted students showed high cognitive levels and they belong to a heterogeneous group. It was found also that socioeconomic status, level of education and the time mothers spent with them at home have an influence in the academic self-concept and teacher's nomination. The age of the teacher and work expertise also influenced the assessment of creativity. This study emphasizes the importance of using multidimensional models to recognize the variables associated with outstanding students to design attention procurement programs to their educational needs and their contexts.

**Keywords:** Gifted, elementary school children, intelligence, creativity, task commitment and academic self-concept.

---

En la última década se ha desarrollado un marco jurídico que tiene como objetivo primordial el derecho a la educación de todas las personas, por lo que, la UNESCO (2003) desde la Declaración Mundial de Salamanca en 1994 promovió el enfoque de la educación integradora, para lo cual se definieron los principios, políticas y prácticas con el propósito de atender a la población con necesidades educativas especiales, dicho proceso pretendía responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacer las necesidades educativas especiales mediante una mayor participación de ellos en el aprendizaje, por lo tanto señaló que:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Debe acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de grupos o zonas desfavorecidos o marginados (p.4).

En México, la Ley General de Educación permitió regular la enseñanza impartida por el estado en las diferentes entidades federativas, así mismo se estableció que todo individuo tenía derecho a recibir una educación de calidad, porque es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, lo cual contribuye al desarrollo de las personas. En específico, en el artículo 41 se establecieron las pautas educativas para la atención de los estudiantes con y sin necesidades especiales, tal y como se observa a continuación (Diario Oficial de la Federación, 2014):

La educación especial está destinada a personas con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. 1) Tratándose de menores de

---

edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. 2) Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. 3) Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (p. 6).

Se observó que la visión propuesta por la UNESCO se retomó en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el que se consideró a la educación como un derecho fundamental de todas las niñas y los niños (SEP, 2002). Dentro de este marco de acción, se propuso un modelo de atención para los alumnos sobresalientes, definidos como “aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad” (SEP, 2006, p. 59).

---

De igual forma, se estableció que existen distintos tipos de aptitud sobresaliente como los intelectuales, creativos, socioafectivos, artísticos y psicomotrices (SEP, 2006). Al respecto, Valdés, Sánchez y Yáñez (2013) señalaron que los alumnos intelectualmente sobresalientes son aquellos que poseen una inteligencia y creatividad por encima del promedio, a los que comúnmente se les denomina sólo como sobresalientes, por lo que en este trabajo se retomará este término.

En Estados Unidos aproximadamente 2 millones de niños se encuentran en programas especiales para sobresalientes, lo que sitúa a la categoría como la segunda con un mayor número de estudiantes atendidos (Heward, 2004). Lo anterior, coincide con los estudios internacionales, que reportan una incidencia de entre un 5% a un 20% de esta población en edad escolar (Renzulli, 1986, 2011; Strong y Delgado, 2005; Vondráková, 2011; Wu, 2005; Zamora, 2008). En cuanto a los alumnos con coeficientes intelectuales (C.I.) superiores a 130 se ha encontrado que este porcentaje oscila de un 2% a un 3% (Davis, Rimm & Siegle, 2010; Gargiulo, 2012; Jiménez, Artiles, Ramírez & Álvarez, 2004). Las investigaciones realizadas en México, reportaron que hay de un 5% a un 15% de alumnos con aptitud sobresalientes en las escuelas primarias (Cervantes et al., 2011; Chávez, 2008, Chávez, Zacatelco & Acle, 2009; Ordaz & Acle, 2012; Zacatelco, 2005; y Zavala, 2004). Es preciso señalar que las diferencias en los cifras se deben principalmente al modelo y a las estrategias que se han empleado para identificarlos.

Lo anterior, reafirma el hecho de que para la SEP en las escuelas existen niños con una capacidad superior al promedio en distintas áreas académicas y no académicas, los cuales deben ser identificados para proporcionarles los recursos educativos necesarios y favorecer sus habilidades. Si bien, a partir del año 2006, en México se propusieron los lineamientos de atención para estos alumnos, en la Conferencia de Políticas Educativas para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos, que se realizó dentro del marco del Octavo Congreso de la

---

Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talento, De la Torre (2010) quien es la Asesora del Proyecto de Niños con Aptitudes Sobresalientes de la SEP, afirmó que cada estado de la república debe instrumentar sus propios mecanismos de acción y destacó que aún falta mucho por hacer con respecto a este tema, por lo que se hace necesario diseñar estrategias de detección e intervención acordes a las características de cada población.

Cabe mencionar que existen reportes de SEP (2002, 2006, 2009) en los que se indicaron las formas de identificar a los alumnos sobresalientes en las escuelas primarias y, aun cuando se ha reconocido la importancia de proveerles acciones educativas relacionadas con sus características, en los informes no se explica cómo se brinda esta atención. En este sentido, López (2008) señaló que en el país se hacen esfuerzos por atender a los sobresalientes, pero aún no existen datos precisos sobre la cantidad de estudiantes detectados y, por lo tanto, quienes no son seleccionados tampoco tienen la oportunidad de desarrollar sus potencialidades; este problema se incrementa en aquellos niños que viven en zonas vulnerables o de riesgo al estar en pobreza extrema y marginación.

La SEP (2009) también ha proporcionado datos estadísticos en los que se observó que durante el año de 1997 se brindó atención a un total de 8,386 alumnos con aptitud sobresaliente y esta cifra disminuyó a 2,863 para el 2008. A través de distintas acciones diseñadas para detectar a esta población, en el año 2011 se obtuvo un incremento a 110 mil 478 niños (Díaz, 2011), pero en el 2012, la cantidad nuevamente se redujo a 104,968 estudiantes (SEP, 2012). Al hacer una revisión más precisa de este último dato, en el reporte del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2012), se encontró que en el Distrito Federal se detectaron a 3,168 niños de una matrícula de 942,442 estudiantes, lo que refleja que se identificó a menos del 1% con aptitud sobresaliente. Al respecto, autores como Armenta (2008) indicaron que es conveniente revisar la definición que se utiliza y las estrategias empleadas a fin

---

de crear acciones o procedimientos más flexibles que permitan seleccionar a niños de acuerdo con su propio contexto y características, debido a que la evidencia empírica ha mostrado una incidencia entre 5% y 15% de población sobresaliente en edad escolar (Cervantes et al., 2011; Chávez et al., 2009; Ordaz & Acle, 2013; Renzulli, 2011; Strong & Delgado 2005; Vondráková, 2011; Wu, 2005; Zacatelco, 2005; Zamora, 2008; y Zavala, 2004). Lo que demuestra la presencia de niños sobresalientes que no son ni identificados ni atendidos por el sistema educativo mexicano (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez, 2007).

Lo anterior hace reflexionar, que si bien en México se han dado pautas para la identificación de niños con aptitudes sobresalientes de educación primaria, aún falta mucho, debido a que es un grupo heterogéneo se requieren acciones que consideren diferentes aspectos tanto teóricos, así como la evidencia empírica que permitan conocer las características de esta población tanto para elaborar instrumentos que cumplan con los requisitos psicométricos, como para que los procedimientos de evaluación cumplan la función de detectar y determinar las necesidades educativas de estos estudiantes, base de los programas de intervención.

Autores como Alonso, Renzulli y Benito (2003) y Moska (2004) han destacado que el primer paso para ofrecer el apoyo que requieren los estudiantes sobresalientes es la evaluación de sus capacidades, por lo que, es indispensable contar con sistemas de detección flexibles en los que se retomen distintas variables presentes en este tipo de alumnos. De ahí la importancia de caracterizar o definir distintas variables que permitan su identificación, en particular si asisten a educación primaria de una zona urbana marginal de la delegación Iztapalapa en la que se llevó a cabo el presente trabajo. En este sentido para definir al sobresaliente se retomó el modelo teórico de la interdependencia triádica diseñado por Mönks y Van Boxtel (1992) quienes ampliaron la visión propuesta por Renzulli (1986, 2011). Con base en lo anterior se consideró que los alumnos con aptitud sobresaliente son aquellos que demuestran una capacidad superior a

---

la media (igual o superior al percentil 75), altos niveles de creatividad, de compromiso con la tarea, y de autoconcepto académico, vinculados a tres marcos sociales específicos a partir de los cuales éstos se desarrollan como lo son la escuela, los compañeros y la familia.

Por lo tanto el propósito de este estudio es analizar la relación de las variables personales, familiares y escolares que explican la aptitud sobresaliente de alumnos de escuelas primarias de la delegación Iztapalapa.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera, primero se abordan los antecedentes históricos en torno al estudio de los alumnos sobresalientes, así mismo se describen las principales aportaciones de las teorías de la inteligencia y su relación con los respectivos modelos teóricos referentes a la explicación de la conceptualización del sobresaliente, después se describen las principales características cognoscitivas, motivacionales y emocionales que han sido atribuidas a esta población, posteriormente, se exponen aquellas investigaciones en torno al alumno sobresaliente que dan sustento al presente trabajo.

Después se expone la justificación y el método que se empleó en este proyecto, el cual se organizó de la siguiente manera:

1) Se presenta la validación psicométrica de los instrumentos: para lo cual se realizaron tres estudios: en el primero se muestra el desarrollo y los resultados de las redes semánticas naturales modificadas (Reyes-Lagunes, 1993); en el segundo se describe la validación psicométrica de la prueba de autoconcepto académico (Chávez, Zacatelco & Acle, 2011); y en el tercero se describen los dos estudios cuyo objetivo fue obtener la confiabilidad de la Prueba de Matrices Progresivas de Raven, a través del Alfa de Cronbach y del Test-Retest.

2) Establecimiento del perfil de alumnos sobresalientes y análisis de la relación entre las variables personales, familiares y escolares –dividido en dos fases: en la primera participaron los alumnos de tercero a quinto grado de tres escuelas primarias públicas de la delegación Iztapalapa de los que se detectaron a

---

los niños con aptitud sobresaliente de acuerdo con las variables estudiadas. En la siguiente fase se aplicaron dos listas de chequeo una para los padres de familia de los niños identificados y otra para los docentes a cargo de los grupos. Con el propósito de conocer la relación entre las variables personales, familiares y escolares vinculadas con la aptitud sobresaliente se aplicaron los análisis estadísticos correspondientes. Al final de este trabajo se incluyen la discusión, las referencias y los apéndices.

---

## **Antecedentes del Interés por la Aptitud sobresaliente**

El interés por conocer, identificar y brindar atención a los individuos sobresalientes se ha manifestado desde épocas antiguas en distintas civilizaciones. Ejemplos de lo anterior se encuentran en Esparta, Grecia, Roma, Egipto, China, India, Japón y México, los datos históricos han mostrado que en estas culturas se detectaba a los niños y jóvenes que poseían ciertas características que eran apreciadas en sus sociedades, por lo que eran enviados a clases diferentes con el fin de que la educación especial les ayudara a favorecer sus capacidades, ya fueran físicas, artísticas o intelectuales en beneficio de su respectiva comunidad (Davis & Rimm, 1989; Gerson & Carracedo, 2007; Pfeiffer, 2008).

Para ilustrar brevemente lo anteriormente señalado, se ha reportado que en el siglo VIII d.C. en Europa, Alcuino, asesor de Carlo Magno, desarrolló un sistema de incentivos mediante el cual los clérigos mejor calificados eran distinguidos con los altos puestos. Además, en esta época las personas con habilidades excepcionales eran admiradas y temidas, pues se suponía que poseían poderes sobrenaturales. El oscurantismo medieval obstaculizó la labor de los grandes pensadores, lo cual dio pauta para que en la vida monástica se fomentara el escaso crecimiento de las artes y las ciencias (Deutsch, 2006; López, 2008).

Posteriormente, en el Renacimiento (1300-1600 d.C.) se reconoció a los individuos que destacaban por sus cualidades, se recompensó con riquezas y honores a aquellos que manifestaban un potencial creativo, en especial a los talentosos en las bellas artes -- Miguel Ángel, Leonardo da Vinci, Rafael, Bocaccio, León Batista Alberti, Bernini y Dante --. Se cambió por completo la imagen que se tenía de las personas sobresalientes y, en consecuencia, eran admitidas en la sociedad como miembros ampliamente aceptados, cuya presencia era requerida ante todo por la iglesia y la monarquía (Deutsch, 2006; López, 2008). En esa misma época en España, la obra Examen de Genios de Huarte de San Juan,

---

escrita a finales del siglo XVI, cobró gran importancia, en ella se recomendaba la detección oportuna de los niños genios y se sugería una orientación adecuada en el proceso educativo para que después eligieran una profesión que ofreciera mayores posibilidades de desarrollo (García, Gil, Ortiz, Pablo & Lázaro, 1986). En ese mismo siglo, el imperio Turco seleccionaba a los esclavos cristianos que poseían cualidades de naturaleza inexplicable y les otorgaba diversos beneficios (López, 2008).

Se encontró que los japoneses proporcionaron oportunidades de aprendizaje especial a sus estudiantes, durante el periodo de Tokugawa, los hijos de la nobleza samurái eran educados a través de los textos clásicos de Confucio, artes marciales, historia, valores morales, caligrafía y composición, en cambio los niños procedentes de estratos sociales pobres eran educados en el valor de la lealtad, obediencia, humildad y diligencia. También existen reportes de que algunos de estos individuos recibían clases acordes a sus cualidades y características, puesto que se les brindaba un entrenamiento diferente porque se creía que llegarían a ser importantes en su sociedad (Colangelo & Davis, 2003; Deutsch, 2006; López, 2008).

En el siglo XVIII surgió un gran interés por el estudio de los individuos sobresalientes, los filósofos de esa época retomaron las ideas de Platón, quien planteó la genialidad como locura, y la de Aristóteles, quien percibió al genio como creador artístico. De igual forma, Alexander Gerard publicó un libro titulado Ensayo de un genio, en el que definió el término como equivalente de originalidad y hacía referencia a personas que realizaban obras con gran imaginación, creatividad, poseedoras de dones divinos, como si fueran enviadas por Dios, se retomó el concepto de los antiguos griegos quienes suponían que los dioses y las musas transmitían la inspiración a los artistas (Weisberg, 1990). En ese mismo siglo con la Revolución Industrial, la sociedad sufrió profundas transformaciones, se renovó la fe en las capacidades humanas para el desarrollo científico y tecnológico. Con respecto a la visión del hombre, se ofrecieron cosmovisiones alternativas que

---

trataron de explicarlo desde distintos puntos de vista, en las que destacaron las perspectivas de Schopenhauer, Nietzsche y Marx quienes concibieron al hombre como un ser que hace y crea su historia, así como con la libertad para desarrollar sus talentos (Zavala, 2004).

A finales de este siglo existe evidencia de que, durante la Revolución Francesa, en la época de la Ilustración, Nicolás de Condorcet, interesado en la defensa de los derechos humanos, en 1792 solicitó incluir en los programas de la reforma de la instrucción pública, la educación especial para los niños más capaces, independientemente de la clase social a la que pertenecieran, lo que propició cambios radicales en el sistema educativo francés (García, et al., 1986; López, 2008).

Un hecho relevante del siglo XIX fue que la psicología se separó de la filosofía y empezaron a desarrollarse los primeros estudios analíticos sobre las diferencias individuales (Gargiulo, 2012; López, 2008). Estos cambios promovieron investigaciones como las realizadas por Francis Galton (1869; en: Pfeiffer, 2008) quien fue el primero en definir la aptitud sobresaliente al emplear el término de genio, el cual hace referencia a una persona que debido a sus excepcionales capacidades en inteligencia y creatividad, produce una obra importante para la cultura en la que vive. Galton investigó los perfiles intelectuales del hombre y desarrolló un sistema de clasificación de los seres humanos al considerar sus habilidades, lo que dio origen a la teoría de la inteligencia fija, que aún tiene seguidores, el método que empleó se basaba en la aplicación de pruebas, las cuales paulatinamente adquirieron gran popularidad (Blanco, 2001; Deutsch, 2006; Gerson & Carracedo, 2007; López, 2008).

La propuesta teórica de Galton destacó que los factores volitivos como la biología y la herencia juegan un papel importante en el desarrollo del genio (Pfeiffer, 2008; Pomar, 2001). Además, publicó su libro *Heredity Genius*, texto que ayudó a cambiar la idea que se tenía de éste como enfermizo y de constitución

---

pobre; ya que con el análisis de la influencia genética y social de los que en esa época eran líderes, se mostraron resultados contrarios a tales concepciones. De tal manera que desde entonces se planteó que la aptitud sobresaliente se presenta dentro de las mismas familias y se dio un papel preponderante a la herencia, también se supuso que los estudios con adultos eminentes podrían llevar a la identificación de los niños (Alonso et al., 2003; Colangelo & Davis, 2003; Sánchez, 2003; Sternberg & Davidson, 2005).

Cabe señalar que, existía evidencia del interés por brindar atención especial a los niños que poseían capacidades superiores; tal y como se observó con Galton, quien dio la posibilidad de detectarlos a través de instrumentos específicos, por lo que se le ha considerado como el padre de las pruebas psicológicas al introducir por primera vez diversas técnicas para evaluar las características personales mediante el análisis estadístico. Este hecho, sugirió que el estudio de las aptitudes sobresalientes va de la mano con las investigaciones de las diferencias individuales y con la creación de las pruebas de inteligencia, pues a partir de éstas, se estableció la pauta para la identificación de los alumnos que obtenían altas puntuaciones en el coeficiente intelectual (Blanco, 2001; Deutsch, 2006; Gerson & Carrasedo, 2007; López, 2008).

De hecho en el siglo XX, la propuesta de Binet en Francia respecto a medir los efectos de la escolarización en niños y adultos, se ha considerado como el paso inicial del desarrollo de pruebas de inteligencia (Colangelo & Davis, 2005; López, 2008; Pfeiffer, 2008). Es William Stern, un psicólogo alemán, quien propuso la fórmula de coeficiente intelectual y, de acuerdo a Gargiulo (2012) con la capacidad de medir la inteligencia emergió la ciencia cognoscitiva como un campo de investigación. Es en este mismo siglo que a Lewis Terman se le conoce como el fundador del estudio de la aptitud sobresaliente, al conducir su estudio longitudinal, él definió que cuando una persona obtenía un CI de 130 o más podía considerársele como sobresaliente (Heward, 2004; López, 2008; Pfeiffer, 2008).

---

En Gran Bretaña, en 1915 Cyril Burt realizó un estudio con gemelos que habían sido criados en ambientes diferentes y observó que mantenían un C.I. muy similar, asimismo trabajó con alumnos sobresalientes, los resultados reportados motivaron a la División Nacional de Niños a seleccionar a los individuos de acuerdo con sus capacidades a través de exámenes para incorporarlos en diferentes niveles educativos (Willmott, 1977, en: Pfeiffer, 2008).

Es conveniente señalar que, en Estados Unidos distintos investigadores se interesaron en esta área, tal es el caso de Leta Stetter Hollingworth que en 1926, desarrolló un estudio longitudinal con niños sobresalientes y escribió un libro sobre las necesidades emocionales de estos individuos, de igual forma afirmó que la herencia y el ambiente interactúan en para favorecer las aptitudes sobresalientes, esta visión perdura en la actualidad (Gargiulo, 2012). Por su parte, Witty en 1930 promovió la inclusión de materias escolares adicionales (escritura, lectura y aritmética) para favorecer las habilidades de los estudiantes. Años más tarde Jenkins, propuso detectar a los alumnos con aptitud sobresaliente a través de la forma de evaluación de Terman, sus resultados destacaron que una de las principales características de esta categoría es la presencia de un lenguaje extraordinario y revelaron la importancia de proporcionarles múltiples oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de sus capacidades (Pfeiffer, 2008).

Cabe indicar que un evento significativo que influyó directamente en el interés por el estudio del sobresaliente, se dio en el año de 1957 cuando la entonces Unión Soviética lanzó el satélite Sputnik, lo que promovió una gran cantidad de reportes en los que se comparaba la calidad y la cantidad de la educación entre la escuela Americana y la Rusa (Colangelo & Davis, 2003; Deutsch, 2006; Gargiulo, 2012; Pfeiffer, 2008). Autores como Tannenbaum (1979, en Colangelo & Davis, 2003) indicaron que en Estados Unidos se dio una “total movilidad de talento”, los cursos se dirigieron a estudiantes brillantes, la escuelas públicas y privadas se esforzaron por identificarlos. Sin embargo, este interés

---

desapareció durante un largo periodo de tiempo y se retomó a mediados de los años 70's cuando el gobierno de este país legaliza la atención de los alumnos sobresalientes, lo que dio lugar a que en las escuelas se diseñaran programas y servicios escolares para esta población.

En esta misma época en Norteamérica se realizaron movimientos políticos por los derechos civiles, las necesidades de los colectivos culturales, lingüísticamente diversos y los alumnos sobresalientes (Deutsch, 2006). Un avance trascendental fue la creación del Reporte Marland (1972, en: Gargiulo, 2012), en el que se estableció la necesidad de atender a la categoría de los estudiantes sobresalientes. Cabe indicar que, aun cuando se observaron distintos esfuerzos, había personas que pensaban que debido a las características intelectuales de esta población, no eran necesarios los programas exclusivos, al considerarlos elitistas y una pérdida de tiempo (Colangelo & Davis, 2003). Pero gracias a las investigaciones de Marker (1977; en: Deutsch, 2006) con alumnos sobresalientes que presentaban problemas de aprendizaje, se vislumbró que requerían una atención acorde a sus necesidades, lo que influyó para que a finales de 1980, se promovieran distintas acciones de enseñanza, porque el congreso aprobó una acta en la que se estipulaba la importancia de reconocer y desarrollar sus habilidades para evitar que se pierdan debido a la falta de estimulación.

La atención brindada de manera oficial a los alumnos sobresalientes de educación primaria en México, comenzó en 1982, a partir de la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para nivel primaria (WISC-RM), a través de la cual, por un lado se logró identificar en el Distrito Federal a los estudiantes con un Coeficiente Intelectual igual o superior a 130 y, por otro, brindar atención a sus necesidades educativas, de tal modo que en 1989 surgió el Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) desarrollado por la SEP. Posteriormente, con la implantación del Programa de Integración Educativa en 1993, la identificación y atención a este tipo de alumnos disminuyó debido a la

---

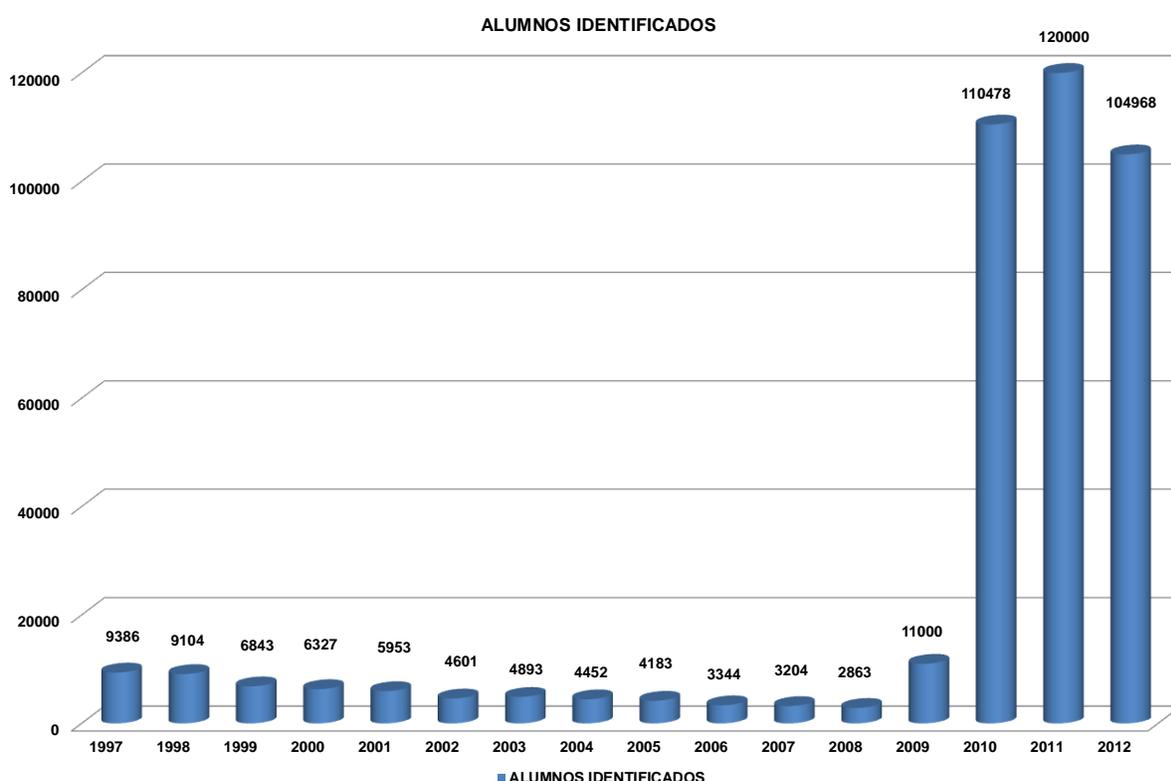
manera en cómo se reorganizaron los servicios de educación especial en las escuelas (López, 2008). Esto dio pauta al desarrollo de diversas investigaciones cuyo propósito era caracterizarlos e identificarlos (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004; López, 2008; Zacatelco, 2005; Zavala, 2004). No fue sino hasta el año 2001, que en el Programa Nacional de Educación se planteó nuevamente el interés por la categoría de los sobresalientes y se propuso como acción importante, el establecer los lineamientos para identificar y crear acciones educativas para dicha población; sin embargo hasta el año 2004, aún no se presentaban los avances con respecto a las estrategias marcadas (Benavides et al., 2004).

Es de resaltar que la SEP en el año de 2006, realizó una propuesta de intervención y atención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes en la que se estableció la definición que actualmente se emplea dentro del sistema educativo mexicano, en ella se estableció que “los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes, son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo” (p. 59). Aun cuando esto ha representado un avance, Armenta (2008) indicó que el concepto es ambiguo, debido a que el término “destacar significativamente” no da la pauta para reconocer claramente a los niños que cumplan con este criterio, y más aún si no se sabe quiénes son las personas encargadas de realizar la evaluación ni cómo la llevan a cabo, por tanto no sólo se dificulta la identificación sino asimismo la atención.

La Secretaria de Educación Pública (2009, 2012) ha realizado distintos informes en los que se reportaron la cantidad de alumnos con aptitud sobresaliente que han sido detectados y atendidos. En la Figura 1 se observan datos interesantes al respecto; por ejemplo en 1997 se identificaron a un total de 9,386 estudiantes y la cifra decremto paulatinamente hasta llegar a 2,863 en el año 2008, cabe señalar que debido a las distintas acciones propuestas por la SEP se reportó un incremento en los niños seleccionados, de tal manera que en el

2010 fueron un total de 110,478, durante el 2011 participaron 120,000 y la cantidad baja para el 2012 a 104,966. Es de mencionar que, en el año 2012 la matrícula total de estudiantes en educación básica fue de 30,710,636, lo que revela que se identificó al 0.34% de niños con aptitud sobresaliente a nivel nacional.

**Figura 1.** Cifras de alumnos con aptitud sobresalientes atendidos por S.E.P. durante el periodo de 1997 al 2012.



Al hacer una revisión más precisa de este último dato, en el reporte del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se encontró que en el Distrito Federal se detectaron a 3,168 niños de una matrícula de 942,442 estudiantes, lo que refleja que se identificó a menos del 1% con aptitud sobresaliente. Al respecto, autores como Armenta (2008) indicaron que es conveniente revisar la definición que se utiliza y las estrategias empleadas

---

a fin de crear acciones o procedimientos más flexibles, que permitan seleccionar a niños de acuerdo con su propio contexto y características, debido a que la evidencia empírica ha mostrado una incidencia entre 5% y 15% de población sobresalientes en edad escolar (Cervantes et al., 2011; Chávez et al., 2009; Ordaz & Acle, 2013; Renzulli, 2011; Strong & Delgado 2005; Vondráková, 2011; Wu, 2005; Zacatelco, 2005; Zamora, 2008; y Zavala, 2004). Lo que indicó la presencia de niños sobresalientes que no son ni identificados ni atendidos por el sistema educativo mexicano (Acle, et al., 2007).

Si bien, se han logrado avances en la atención del sobresaliente, resulta de especial preocupación las diferencias reportadas en las cifras en relación con la atención educativa de esta población (Sánchez, 2003; Secretaria de Educación Pública, 2006; 2009; 2012), ante lo cual se puede considerar que existe una sobreestimación de las capacidades de los niños o una identificación inadecuada, debido a que los instrumentos utilizados no corresponden a las características que se tienen que evaluar; así como la falta de una definición clara y consensuada entre la comunidad escolar, lo que dificulta hacer una correcta detección y a través de ella proponer estrategias de atención de acuerdo con las necesidades educativas de los alumnos (Zavala, 2004).

Es de mencionar que distintas instituciones educativas en México, también se interesaron en el estudio de los niños con aptitud sobresaliente, de tal manera que el primer curso desarrollado en Latinoamérica fue el de la Dra. Sáenz en 1980 en la Universidad de las Américas, años más tarde en este mismo lugar se realizó el primer diplomado en esta especialidad. De forma casi paralela, en el programa de Maestría de la Universidad Nacional Autónoma de México, en particular en la Residencia de Educación Especial en la sede de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, se iniciaron los estudios encaminados a reconocer las características de los niños con altos niveles de creatividad. Un trabajo relevante de este programa fue la propuesta de identificación para estudiantes sobresalientes de zonas marginales desarrollada por Zacatelco (2005), con base

---

en el modelo de Renzulli (1986); la autora validó psicométricamente dos instrumentos la Escala de Compromiso con la Tarea y la Prueba Farrens de Creatividad que han demostrado su utilidad para la detección de esta población. Se inició así la línea de investigación referente a la aptitud sobresaliente, de tal manera que a lo largo de diez años se validó el modelo de identificación (Zacatelco & Acle, 2009) con él se ha evaluado a un total de 1,706 estudiantes de escuelas primarias públicas, y se ha identificado al 7% de ellos con aptitud sobresaliente (Zacatelco, en prensa), así mismo, con base en la estrategia de enriquecimiento se han diseñado e instrumentado programas para favorecer las capacidades de los individuos identificados, los resultados obtenidos han mostrado incrementos positivos en las capacidades de los niños (Bello, 2014; Chávez et al., 2009; Hernández, 2009; Jiménez, 2014; Lemus, 2012; Ortiz, 2012; Tapia, 2012; Zacatelco & Chávez, 2013).

Actualmente, el Gobierno del Distrito Federal ha propuesto dos programas, los cuales se encuentran en operación:

- A) El Programa de Niños y Niñas Talento (Gobierno del Distrito Federal, 2009; 2013), cuyo objetivo fue lograr que todos los estudiantes sobresalientes entre 6 y 15 años de edad, tuvieran acceso a una formación integral, a través del desarrollo de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y deportivas. Dentro de las acciones se reconoció la dedicación y esfuerzo del alumno a través de la impartición de clases extraescolares de música, artes plásticas, teatro, creación literaria, danza, computación, historia de México, física, matemáticas, inglés, natación o fútbol; además se proporcionó un apoyo directo de 1,800 pesos divididos en depósitos de 150 pesos mensuales, así como una cuenta anual adicional de 1,200 pesos que se fraccionó en dos depósitos de 600 pesos (uno en el mes junio y otro en diciembre). Cabe mencionar que, los niños deben estudiar y vivir en el D.F., y su identificación se hace mediante la

---

boleta escolar en la que se compruebe que tienen un promedio mínimo de nueve.

B) También, surgió el Programa de Potencialidades (Gobierno del Distrito Federal, 2009) que como su nombre lo indica pretende ayudar a que el estudiante favorezca sus capacidades en algunas áreas o disciplinas específicas como las científicas, culturales, sociales, deportivas o artísticas que fueron detectadas en el marco del programa de niños talento. Se solicitó la colaboración de instituciones gubernamentales y no gubernamentales para apoyar a la población y proporcionar un apoyo de hasta \$3000 pesos mensuales por cada estudiante beneficiado, esta sería la diferencia principal con el programa de niños talento. En el año 2010, se consideró apoyar como máximo a 280 alumnos provenientes del Programa Niñas y Niños Talento, que mostraran ser sobresalientes en las actividades extraescolares que impartía el organismo descentralizado como fortalecimiento a su preparación académica.

Con relación al programa de Niños Talento se ha señalado que se atendieron a 130 mil estudiantes de nivel primaria, sin embargo, estos datos contrastan con los presentados por la Organización Mundial de la Salud (2010, en: Díaz, 2011) quien encontró que en promedio el 2.28% de los alumnos califican como “niños con talento o genios”, bajo esta cifra en México se supondría que existen 800 mil alumnos sobresalientes, pero los datos oficiales presentados por la Dirección de Educación Especial de la SEP mostraron que en el país se han atendido durante el año 2012 aproximadamente a 104 mil 966 estudiantes.

En este sentido, queda claro que en nuestro país se han hecho varios intentos por la atención de los niños con aptitud sobresaliente; sin embargo, el apoyo del gobierno ha sido poco contundente en el desarrollo de investigaciones e intervenciones en esta población, pues existe un déficit importante en la identificación y desarrollo de programas educativos para estos estudiantes, por lo que resulta importante prestar atención a esta problemática para brindar una

---

respuesta adecuada y oportuna a sus necesidades educativas, para lo cual, es necesario contar con un sistema de detección preciso, que implique realizar una evaluación, cuyo objetivo sea conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en otro tipo de habilidades. De esta forma se podrá obtener una comprensión más amplia de las potencialidades y ofrecer una respuesta educativa adecuada, así como lineamientos que orienten la organización, funcionamiento de los servicios, distribución de los recursos humanos y económicos.

La identificación de personas sobresalientes constituye el primer paso para abordar la atención educativa de esta población, al determinar su capacidad y ritmo de aprendizaje como indicadores indispensables para ofrecerles respuestas acordes a sus necesidades especiales (Valadez, Betancourt & Zavala, 2012) por lo que, es importante conocer sus características individuales y potencializarlas al máximo a través de los servicios proporcionados por la escuela. Al respecto, Gargiulo (2012) señaló que la detección debe ser un procedimiento que brinde la oportunidad a todos los estudiantes de ser evaluados en cuanto a sus características, intereses y habilidades o como indicó López (2008) dicha estrategia tiene que como propósito conocer a los alumnos que tienen la posibilidad de desarrollar sus capacidades más allá de lo que les ofrece el programa escolar básico, y de esta forma proporcionarle la atención específica que necesita de acuerdo con sus posibilidades, sus estrategias de aprendizaje o sus estilos de pensamiento.

En este sentido, es primordial partir de una propuesta de identificación acorde con la población mexicana, en la que se contemplen algunas de las características más relevantes del sobresaliente, como las señaladas por Renzulli (2011), la creatividad, el compromiso con la tarea y las habilidades por arriba del promedio. Se debe tener presente que la aptitud sobresaliente implica no sólo la superdotación académica e intelectual, sino todo tipo de manifestaciones superiores en diversas áreas: artísticas, culturales, deportivas, de liderazgo y

---

científicas. De acuerdo con lo anterior, es importante partir de una clara concepción del sobresaliente y sus rasgos distintivos, para hacer una adecuada selección de los instrumentos por medio de los cuales se realice su identificación y, en caso de ser necesario adaptar o diseñar las herramientas acordes con las condiciones socioeconómicas bajo las cuales se desarrolla la población en estudio. El esfuerzo por crear instrumentos acordes con la población, es un indicador positivo al reconocer que en el campo de la educación estos estudiantes necesitan ayuda especial.

Cabe recordar que las aproximaciones para identificar al sobresaliente han sido tan variadas como su definición. Desde las primeras conceptualizaciones que se basaban en una ejecución, la detección consistía en una evaluación a través de la observación de la productividad individual, pero si los productos no eran valorados por la sociedad, la persona no era categorizada como sobresaliente. Desde otro punto de vista, se tomaba como base solo la ejecución, por lo que el sobresaliente no era detectado como tal hasta que hiciera una gran contribución en algún campo del desarrollo, y por consiguiente, si se esperaba a que manifestara grandes logros, tal vez muchos hubieran sido identificados de manera tardía.

Es importante mencionar que la identificación en términos de habilidad intelectual dejó a muchos de ellos fuera del proceso, por ejemplo, algunos personajes como Albert Einstein, Charles Darwin, Thomas Alba Edison, entre otros, podrían no haber sido identificados a través de un procedimiento en el cual sólo se considerara la aplicación de una prueba de C.I., pues su elevada creatividad y pensamiento original no habrían podido ser detectados a través de una prueba estandarizada de inteligencia. Por lo que, se considera que este proceso debe partir de una propuesta que englobe varias fuentes de información, tal y como, lo plantearon Chávez (2008), Mönks (1999), Renzulli y Barbe (1981) y Zacatelco (2005) quienes en un esfuerzo por identificar al sobresaliente a una edad temprana, sugieren diferentes criterios, tales como pruebas estandarizadas

---

de logro, nominación por parte de los maestros, de los compañeros y de los padres, pruebas de creatividad y autonominación.

De tal forma que la identificación debe ser diversa, y en vez de buscar la homogeneización de la población en torno a los contenidos, metas, propósitos y formas de competencia académica considerados en los programas educativos regulares, se deben tomar en cuenta las necesidades específicas para brindar atención de acuerdo con sus intereses y capacidades.

Investigaciones desarrolladas en México por autores tales como Acle y Ordaz (2010), Cervantes, et al. (2011), Covarrubias (2001), Chávez (2008), Zacatelco (2005) Zacatelco, Chávez, Hernández y Acle et al. (2007), demostraron que una inquietud importante y vigente a la que ha de dedicarse estudio y recursos es la identificación del sobresaliente, tomando en cuenta que:

Dentro de una población normal se puede detectar del 3 al 5% de individuos sobresalientes o incluso hasta un 15 a 20% como lo señaló Renzulli (1986). Al respecto, se cuenta con diferentes puntos de vista, como el muy tradicional, en el que se reporta una incidencia del 2% de la población sobresaliente, hasta tendencias más centradas en los talentos, que eleva el número de personas seleccionadas entre el 3 y 10% y, finalmente un concepto más amplio que reconoce las habilidades por encima de la media, lo que permite aumentar el número de alumnos susceptibles de ser identificados y de participar en programas de enriquecimiento, hasta un intervalo del 15 al 20% de la población escolar (López, 2008).

En México son pocos los estudios que proporcionan datos acerca de la incidencia de alumnos con aptitudes sobresalientes, pues como mencionaron Valadez, et al. (2012) no existe una política educativa que favorezca su detección y por tanto, su atención oportuna, por lo que, existe la posibilidad de que muchos de estos alumnos no sean identificados, sobre todo los que se encuentran en zonas rurales y marginadas. En relación con esta necesidad, estudios recientes

---

llevados a cabo dentro del programa de la Maestría en Psicología en la Residencia en Educación Especial, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, reflejaron una incidencia del 3 al 12% de alumnos que cumplen con un perfil sobresaliente (Zacatelco, en prensa). Lo cual coincide con lo reportado en otras investigaciones como la desarrollada por Rodríguez y Valdivieso (1998), quién identificó un 7% de alumnos sobresalientes; en otro estudio, Manzano, Arranz y Sánchez de Miguel (2010), encontraron que el 3% de la población evaluada presentó alta capacidad.

De acuerdo con Benavides, et al. (2004) durante más de dos décadas el modelo de Renzulli (1986) ha sido uno de los planteamientos más sugestivos desde el punto de vista educativo. Parte de una selección poco restrictiva, que ha permitido identificar entre el 15 y el 20% de la población escolar, que conforma el denominado grupo de sobresalientes. De tal manera que, la definición del sobresaliente que aún muestra vigencia y mayor aceptación para su estudio, es la que presenta este autor. Con base en estas cifras se insiste en la importancia de dar respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de estos niños.

---

## **Teorías de la inteligencia y su repercusión en la concepción de la aptitud sobresaliente**

Tal como se ha señalado, el desarrollo de las pruebas de inteligencia a finales de los siglos XIX y XX, brindó las directrices para el estudio de la aptitud sobresaliente, por lo que se ha considerado relevante analizar las teorías de inteligencia que fundamentan los modelos que desde entonces, buscan explicar dicha capacidad. De acuerdo con Anastasi y Urbina (1998); Benito (1996); y, Sattler (2010) las principales teorías son las siguientes:

### **Teorías Monolíticas**

Las primeras fueron las llamadas monolíticas que parten de la idea de que la inteligencia se conforma por una única variable o un **factor unitario** en el que se manifiestan todas las capacidades humanas, por tanto, si se conoce un área determinada, se puede predecir el comportamiento en cualquiera de las restantes (Benito, 1996).

Binet y Simon (1905, en Benito, 1996) partieron de esta postura y emplearon el término de edad mental que se caracterizó por ser un planteamiento evolutivo de desarrollo de la inteligencia, en el que las capacidades individuales eran contrastadas con el nivel de rendimiento promedio en una determinada edad. A partir de lo anterior, desarrollaron en Francia un instrumento para detectar los niveles de aprendizaje en los niños, el cual fue llevado a los Estados Unidos por Goddard, quien lo tradujo y lo comercializó (Gerson & Carrasedo, 2007; López, 2008). Para estos autores, la inteligencia estaba constituida por un conjunto de facultades de juicio, sentido práctico, iniciativa y capacidad para adaptarse. Cabe indicar que, las aportaciones más importantes realizadas por Binet y Simon en el estudio de la inteligencia fueron mostrar que: ésta constituía un constructo medible, que se manifestaba con rapidez en el aprendizaje y se relacionaba con el rendimiento (Benito, 1996).

---

Años más tarde, Terman señaló que la prueba de Binet y Simon tenía un gran valor teórico y práctico; después de una revisión a este instrumento, publicó en 1916 una versión modificada, ampliada y estandarizada a la que llamó Escala Stanford- Binet y en la que se adoptó el concepto de Cociente Intelectual -- es la proporción entre la edad mental (EM) de una persona y su edad cronológica (EC) entre 100 -- propuesto como ya se señaló por Stern (Sattler, 2010). Este autor fue el primero en definir la aptitud sobresaliente a través del concepto de superdotados, para referirse a aquellos individuos que presentaban un nivel intelectual superior -- C.I. por arriba de 130 en la prueba de Stanford-Binet-- en una amplia gama de aptitudes y que aprendían con facilidad cualquier área o materia.

A partir de ese momento se comenzó a utilizar dicho término, e incluso dio pie para el inicio de diversas investigaciones con alumnos que eran sumamente inteligentes, al obtener puntuaciones por arriba de 130 en C.I. Los resultados sirvieron de base para que Terman elaborara su libro titulado *Nuevas Alternativas para el Estudio de los Genios* (Pfeiffer, 2008; Sánchez, 2003). Su trabajo constituyó un avance importante en el campo del estudio de la aptitud sobresaliente, al sustentar una concepción cuantitativa del fenómeno. Se debe indicar que este autor, al final de su vida, tuvo dudas con respecto a su forma de identificar y llegó a afirmar que el éxito académico de los alumnos sobresalientes se debía a variables emocionales e interpersonales y no sólo a la presencia de un C.I. elevado (De Zubiria, 2009).

En 1935, en el estado de Indiana, Martín Jenkins (en: Gerson & Carrasedo, 2007) retomó las ideas de Terman para identificar a los alumnos sobresalientes a través de la Escala Stanford y Binet, sus resultados publicados en diversos artículos demostraron que estos niños poseían un lenguaje extraordinario, además expuso la idea de proporcionarles oportunidades de aprendizaje múltiple para el desarrollo de sus capacidades.

---

## Teorías Multifactoriales

Durante el siglo XX, surgen las teorías factoriales que son más sofisticadas y representaron un avance en el campo de la evaluación, al considerar múltiples componentes intelectuales que son en mayor o menor medida independientes entre sí. De esta forma desaparece la idea de que la inteligencia está constituida por una única variable o factor g y se sustituye por la concepción de que ésta se encuentra conformada por un conjunto de elementos o factores específicos, concepción que además lleva a determinar que las personas pueden tener perfiles de acuerdo con sus aptitudes (Benito, 1996).

Sattler (2010) señaló que Spearman fue uno de los primeros defensores de este enfoque, al proponer una teoría bifactorial de la inteligencia, ya que afirmaba que las pruebas de inteligencia explicaban un factor general (g) además de uno o más factores específicos (e). Por otro lado, Thurstone afirmó que la inteligencia humana posee cierta organización sistemática y que no se podía considerar como una única variable, además identificó siete factores primarios de capacidad, cada uno con el mismo nivel de ponderación: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad numérica, de memorización, velocidad de percepción, razonamiento inductivo y visual-factor espacial. Cattell y Horn en 1967 propusieron dos tipos de inteligencia la fluida y la cristalizada. La primera hace referencia a la eficiencia mental, que en esencia no es verbal y está libre de influencia cultural. Implica las capacidades adaptativas y de aprendizaje novedoso. En cuanto a la segunda, se vincula con las habilidades y conocimientos adquiridos que dependen del aprendizaje, los productos y logros intelectuales (Anastasi & Urbina, 1998).

Cabe señalar que estos planteamientos difieren en por lo menos tres aspectos: a) la forma de analizar los datos; b) la consideración de factor g como la culminación de una jerarquía; y, c) la valoración de diferentes factores de la estructura (Benito, 1996). El análisis de estas teorías fue posible en 1927, cuando Spearman introdujo técnicas estadísticas como los análisis factoriales, sin

---

embargo, los resultados han variado en función de la naturaleza y calidad de los datos, el tipo de procedimiento estadístico y la inclinación del investigador, por lo que se ha considerado que las denominaciones factoriales son sólo categorías descriptivas y no reflejan necesariamente las entidades subyacentes (Sattler, 2010).

No obstante lo anterior, Guilford en 1950 (Alonso & Benito, 2004) animó a los profesionales a que abandonaran las concepciones tradicionales de la inteligencia, propuestas por autores como Terman y señaló que el C. I. sólo era una pequeña muestra, él abrió entonces la posibilidad de evaluar otras características y considerar un concepto más amplio del alumno sobresaliente, en el que se incorporaba la idea de evaluar capacidades como la creatividad, así como factores afectivo-motivacionales. De ahí que, comenzó a emplearse el término de alumnos con talento, para referirse a aquellos que demostraban habilidades en algún área del conocimiento humano (Benavides et al., 2004). En este sentido, Gargiulo (2012) hizo hincapié en que aun cuando los individuos sobresalientes y los talentosos comparten ciertas características, hay que considerar que en los primeros, un criterio de peso para su identificación, es que obtengan puntuaciones altas en el CI, conjuntamente con otros elementos, mientras que en el caso de los segundos es importante observar los niveles excepcionales de ejecución en todas las áreas académicas – español, matemáticas, ciencias, educación física –y las referidas específicamente a talentos, como por ejemplo, en el arte, la música, etc.

En años más recientes Gardner (1983; en Gardner, Feldman & Krechevsky, 2000) dio a conocer su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), en la que se ha definido a este constructo como la capacidad de resolver problemas o hacer productos valorados por la sociedad. Cabe mencionar que esta propuesta se elaboró a partir de varios criterios, entre los que se encuentran los estudios neurológicos de sujetos con daño cerebral, el desarrollo evolutivo de las personas y la revisión de biografías de eminentes matemáticos, músicos y pintores; respecto

---

a estos últimos, el autor indicó que tanto sus conductas como sus aportaciones se distinguían por su originalidad y contribución a la humanidad. También consideró que dichas características desarrollan en la infancia y se reflejan en los comportamientos y estilos cognoscitivos.

Gardner (2001) desafió la noción de inteligencia general, al considerar que las capacidades intelectuales no pueden ser agrupadas en una sola medida y describió a la inteligencia como un conjunto de habilidades, talentos o destrezas mentales que permiten a un sujeto resolver problemas o crear productos trascendentales en un marco cultural determinado. Además, precisó que la inteligencia es un potencial biológico que se expresa en distintos niveles, lo cual depende de los factores experienciales, culturales y motivacionales que afectan a la persona. Desde esta postura, todos los individuos poseen al menos y en distintos grados, ocho áreas de intelecto, las cuales son: lingüística, lógico matemática, espacial, kinestésica corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner et al., 2000). No obstante, en concordancia con Bebson (2003) se reconoce que la formulación de la teoría de IM de Gardner ha tenido poco impacto en la elaboración de pruebas, pues a la fecha, no se han conducido estudios cuantitativos de factor analítico que la validen, tal como ha sucedido en otros casos, como en las pruebas de inteligencia de Weschler o Terman.

Posteriormente, Taylor (1996) propuso un Modelo al que denominó de Talentos Múltiples, el cual parte de la idea de que todos los individuos poseen algún talento, se realizó con el objetivo de que los docentes reconocieran y desarrollaran estrategias para favorecer las habilidades cognoscitivas específicas en sus alumnos. Indicó que en las aulas existen niños que pueden estar por arriba del promedio en al menos una de las áreas intelectuales o en alguno de lo que él denominó talentos:

- 
- **Planeación:** se refiere al diseño de medios para desarrollar una idea, se identifican los recursos, se delinea una secuencia de pasos y se infieren posibles problemas.
  - **Pensamiento productivo:** generación de muchas ideas y soluciones diferentes, fuera de lo común, con detalles para mejorarlas y hacerlas más interesantes.
  - **Comunicación:** es la capacidad de expresar de forma verbal o no verbal las ideas, sentimientos y necesidades a otras personas.
  - **Toma de decisiones:** esbozar y valorar la toma de decisiones, es defender una postura frente a las múltiples alternativas que existen para un problema.
  - **Predicción o pronóstico:** hacer una variedad de predicciones sobre las posibles causas y/o efectos de diversos fenómenos.
  - **Académico:** es el desarrollo de una base de conocimientos y/o habilidades sobre un tema o asunto.

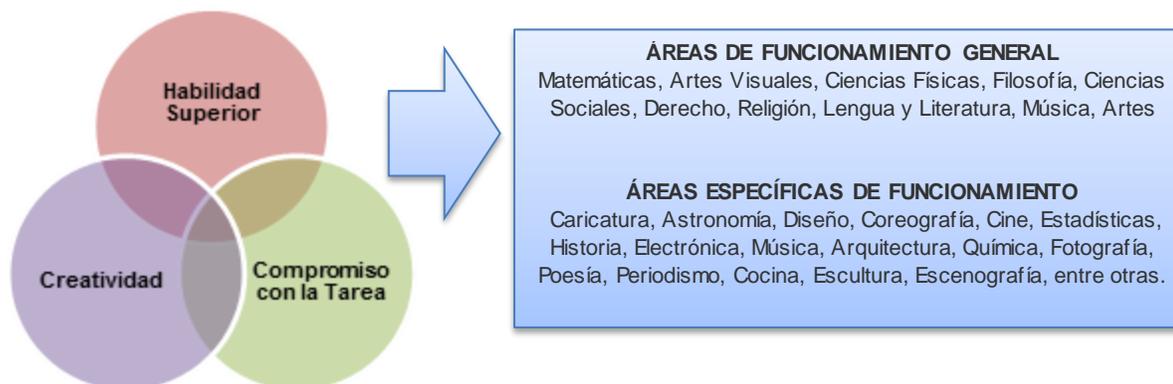
Cada uno de estos talentos puede encontrarse en los niños desde que asisten al preescolar y se aplican en la adquisición de materias en la escuela o curriculum, así como en la vida cotidiana. Cabe señalar que este modelo, además de incluir el aspecto cognoscitivo, incorpora factores del área afectiva para promover el autoconcepto de los alumnos y mejorar el rendimiento escolar (Castejón, Prieto & Rojo, 1997).

Por otro lado, uno de los planteamientos más sugestivos durante más de dos décadas, es el propuesto por Renzulli (2011) debido a que ofrece una alternativa amplia y flexible para definir al sobresaliente, además de que ha enriquecido la descripción de las características de éste. Este autor señaló que un sujeto sobresaliente es aquel que posee un conjunto relativamente bien definido de tres grupos de cualidades: habilidad arriba de promedio considerada como C. I. no necesariamente superior, creatividad y compromiso con la tarea; el desempeño sobresaliente consiste en comportamientos que reflejan la interacción entre estos

---

tres grupos básicos de cualidades humanas. Renzulli (2011) mencionó que estos individuos poseen un conjunto de habilidades aplicables a cualquier área de desempeño humano: como las artes, literatura, matemáticas y deportes (Figura 2).

**Figura 2.** Modelo Trídico de Renzulli (2011, p. 85)



Renzulli (1986, 2011) definió cada uno de los componentes que interactúan en el alumno sobresaliente, de la siguiente manera:

- **Habilidad General Superior a la Media:** relacionada con la Inteligencia, el éxito o el logro y con la aptitud académica. Renzulli (1986, 2011) consideró que los alumnos no necesariamente deben tener puntuaciones extremadamente altas en el coeficiente intelectual y que es suficiente una desviación estándar, lo que equivale a una puntuación en el C.I. superior a 116 o a un percentil superior a 75.
- **Compromiso con la Tarea:** entendido como una refinada forma de motivación, Castro, Oyanadel, Páez y Quintanilla (2000) señalaron que la motivación es definida en términos de un proceso general energizante, que dispara respuestas en el organismo, el compromiso con la tarea representa la energía traída para reforzar en los organismos un problema particular (tarea) en un área específica de desempeño. Renzulli (1986, 2011) indicó que este componente es el que tiene mayor influencia en el logro del éxito, dicha

---

habilidad es indispensable y parte importante para identificar a los individuos con potencial sobresaliente.

- **Creatividad:** Hace referencia a la posibilidad de crear productos originales que tienen un valor en alguna dimensión de la actividad humana, así como a la integración de los procesos del pensamiento empleados para solucionar los problemas reales. En este sentido, el término se ha empleado para describir a personas que realizan contribuciones sociales significativas y que generalmente son la originalidad y la novedad de la contribución lo que hace que se considere creativo (Zacatelco, 1994). Es importante señalar que, desde esta postura, la creatividad se considera como un elemento independiente del coeficiente intelectual, debido a que los niveles de puntuaciones altos en la evaluación de las estrategias académicas, no necesariamente reflejan un potencial creativo o productivo.

El mérito de estos modelos, se debe a que incluyeron otras variables que los investigadores habían encontrado como vinculadas a las personas sobresalientes, tales como las de orden afectivo motivacional y volitivo, además de que la habilidad intelectual se define de forma distinta, ya no es sólo un factor sino que existen una serie de capacidades en los individuos, que los hacen que destaquen en distintas áreas por lo que la visión se vuelve más compleja.

### **Teorías socioculturales**

Por otro lado, las teorías socioculturales representan un marco de referencia más amplio, al explicar que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores -- inteligencia -- son el resultado de una construcción, de tal forma que se dan primero en el plano interpersonal y con la medición de los patrones culturales dominantes del grupo social al que se pertenece, se favorece el aspecto intrapersonal. Los autores que se ubican en este enfoque son Vygotsky, Ceci, y, en años más recientes Sternberg.

---

Vygotsky (2006) con su teoría sociocultural, fue uno de los primeros que planteó la influencia del contexto social y cultural en el desarrollo cognoscitivo del niño. Señaló que el conocimiento no se construye de manera individual, sino entre varias personas, por lo que los niños tienen ciertas funciones elementales que se transforman en superiores a través de la interacción, de ahí que los intercambios entre las personas se convierten en acciones y procesos internos que regulan el comportamiento. Las ideas de Vygotsky (2006) propusieron la noción de la evolución a partir de las transformaciones, de cualidades que se crean y se modifican, algunas desaparecen y dan paso a nuevas. Además, distinguió dos niveles de desarrollo: el actual que hace referencia a los ciclos ya concluidos y la zona de desarrollo próximo que se encuentra en proceso de construcción. Por lo que sugirió que la verdadera capacidad intelectual debe observarse no en lo que el niño es capaz de hacer de forma espontánea, sino en lo que puede aprender bajo la metodología apropiada.

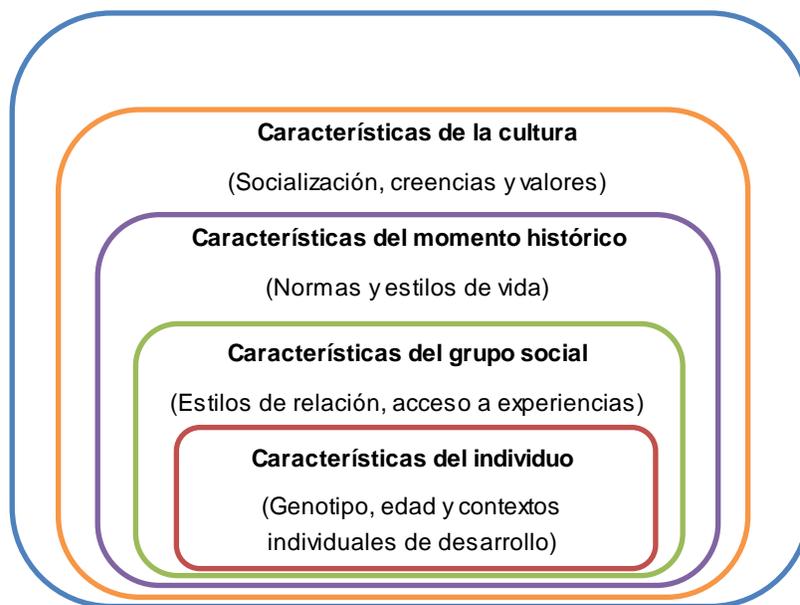
En este mismo sentido, la teoría bio ecológica de la inteligencia fue elaborada por Stephen Ceci en 1997 (Sattler, 2010) y tiene como base cuatro puntos: el primero hace referencia a que la inteligencia está formada por múltiples capacidades cognoscitivas en lugar de un factor general. En segundo, la interacción entre la genética y el contexto en diversos momentos del desarrollo promueven cambios en la inteligencia; aun cuando el autor consideró que los genes establecen los límites inferior y superior del desarrollo. Tercero, los procesos cognoscitivos dependen del contexto en el que ocurren, en el que se incluyen las propiedades motivacionales de diferentes ambientes. Cuarto, las capacidades intrínsecas no cognoscitivas son importantes para favorecer la inteligencia, debido a que afectan las experiencias vitales de las personas.

Las ideas planteadas por estos teóricos se resumen en la Figura 3, en la que se indica que el desarrollo de la inteligencia no ocurre en el vacío, existe una serie de variables que influyen, entre las cuales están los rasgos individuales, las características del grupo familiar y social, el momento histórico determinado y la

---

cultura, por lo que es necesaria la interacción entre estos factores para entender y explicar los procesos cognoscitivo (Meece, 2001).

**Figura 3.** Características sobre las principales ideas de los teóricos evolutivos (Meece, 2001, p. 172).



Si bien los autores antes citados, dieron pauta para ampliar las concepciones sobre inteligencia, ninguno de ellos se refiere a la aptitud sobresaliente como si lo hace Sternberg (1990) quien desarrolló la teoría triárquica, en la cual la cognición hace referencia al procesamiento de información: obtención, almacenamiento y aplicación del conocimiento. Además, indicó que dicha teoría explica las relaciones del individuo con su entorno a través de tres subteorías:

- **Componencial:** expone la relación entre la inteligencia y el mundo interno, por medio de unidades básicas que el sujeto utiliza para procesar información y operar sobre las representaciones internas de objetos y símbolos, que rigen el comportamiento inteligente, independientemente del contexto. En la representación mental de la información operan tres procesos

---

mentales: metacomponentes -- procesos de alto nivel que ayudan a la planificación de la acción, la dirección y la evaluación de la conducta -- componentes de ejecución o rendimiento -- procesos de orden inferior que realizan lo que los metacomponentes planifican, entre los que se encuentran la codificación, la inferencia y el establecer relaciones -- y componentes de adquisición del conocimiento --que se emplean para aprender a solucionar un problema y para obtener información nueva.

- **Experiencial:** explica la relación entre la inteligencia y la experiencia, se refiere a dos características que son relevantes en el desarrollo del individuo, la primera es la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y, la segunda, es la capacidad para automatizar la información, se trata de una interiorización que le permite centrarse en los aspectos más novedosos de la tarea, ambas se aplican cuando el sujeto actúa con otros sujetos u objetos y son importantes en situaciones de cambio rápido.
- **Contextual:** explica la relación entre la inteligencia y el mundo externo, opera sobre las habilidades intelectuales y sociales, en las prácticas que son necesarias para enfrentarse adecuadamente al medio social, a través de la adaptación al mundo, la capacidad de seleccionar y el modificar o construir ambientes apropiados para el desarrollo de las habilidades, a lo cual se le denominó inteligencia práctica.

La teoría triárquica permite comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de sujetos inteligentes, en este sentido Sternberg (1990) indicó que los niños sobresalientes son diferentes en su capacidad para emplear los componentes de ejecución, debido a que dan respuestas más rápidas, se caracterizan por una alta calidad y cantidad de interacción en los componentes de adquisición de conocimientos, manifiestan capacidad más rápida para enfrentarse a situaciones novedosas y para interiorizar la información.

---

Esta teoría propone que para considerar a un sujeto sobresaliente, es necesario reunir cinco criterios, que son: a) el de excelencia que se refiere a la superioridad del individuo en alguna dimensión como la música, matemáticas, filosofía; b) el de rareza, se complementa con el anterior, ya que debe de mostrar ejecuciones o productos generados con poca frecuencia en su contexto normal; c) el de productividad, que implica la realización de diversos productos, este criterio ha generado desacuerdos debido a que en los niños esto en ocasiones aún no se presenta (Valadez, et al., 2012); d) el de demostración, para lo cual se deben emplear pruebas o instrumentos válidos que muestren las habilidades del individuo; y, e) el de valor que se relaciona con mostrar superioridad en alguna dimensión apreciada por el entorno.

Sternberg (1990) indicó que los niños sobresalientes demuestran un funcionamiento cognoscitivo cualitativamente diferente al de otro niño en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacomponentes, ejecución y de adquisición de información), que son expertos en la aplicación de estos procesos en situaciones nuevas o mecanismos de automatización, además de que suelen destacarse en más de tres funciones u objetivos de la inteligencia: adaptación, selección y modificación del ambiente.

Con este cambio en la concepción de la inteligencia, surgieron otras propuestas en la definición y caracterización del alumno sobresaliente, si en un principio se resaltó el papel de la herencia y se consideró a la inteligencia como el único factor determinante, como puede observarse en las explicaciones más actuales, se reconoce la influencia de otros factores psicológicos que conjuntamente con los sociales, influyen en el desarrollo del potencial de los estudiantes (Valadez, Meda & Zambrano, 2006; Zacatelco, 2005). De aquí surgen otros modelos, que podrían denominarse ecosistémicos, pues no sólo destacan la importancia de los ambientes de aprendizaje sino también su interrelación con diversas influencias sociales en el desarrollo de la aptitud sobresaliente, tales como la familia, la escuela y la comunidad las que por constituirse como los

---

ambientes de aprendizaje del niño tienen un impacto directo en su desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

Cabe destacar que estos modelos enfatizan que la sociedad determina quién es reconocido como una persona sobresaliente, además consideran que los logros destacados, están determinados por la interrelación de cinco factores: 1) habilidad general; 2) habilidad específica; 3) factores no intelectuales; 4) factores ambientales; y, 5) factores de azar (Benavides et. al. 2004).

Una de las primeras aportaciones dentro de este enfoque fue el modelo multidimensional que desde hace varios años se empleó en la Unión Soviética y actualmente continúa vigente en Rusia. La trascendencia de este proceso de identificación y atención de alumnos sobresalientes, se reflejó en 1957 con el lanzamiento del satélite espacial Sputnik (Mammadov, 2012). Al respecto, Jeltova y Grigorenko (2005) mencionaron que en este país se dieron cambios muy importantes a nivel social que impactaron en el sistema educativo. Si bien, en un momento histórico determinado se minimizaron las diferencias individuales, con los resultados obtenidos en las investigaciones desarrolladas en torno a este tema, se encontró que era primordial contar con mecanismos de selección y programas específicos para enseñar a los estudiantes con diferentes capacidades.

En cuanto a la detección de los alumnos con aptitud sobresaliente, se consideró una perspectiva multidimensional y el modelo retomó diferencias cualitativas en las siguientes áreas (Jeltova & Grigorenko, 2005):

- **Proceso:** entendido como aquellos factores cognoscitivos, psicológicos, genéticos y motivacionales que conforman el potencial del niño.
- **Producto:** en este se incluyeron el rendimiento o comportamiento superior en un determinado dominio o áreas de acción.
- **Congruencia interna:** es el grado de compatibilidad entre las variables empleadas durante el proceso y el producto generado.

- 
- **Congruencia externa:** se entendió en términos de las demandas requeridas por el ambiente y las variables personales involucradas en el proceso y producto.

Jeltova y Grigorenko (2005) mencionaron que este modelo, surgió a partir de distintos estudios teóricos y prácticos desarrollados por psicólogos rusos, en los cuales se destacó la coexistencia entre dos grupos de variables que interaccionan de manera dinámica, por un lado están las personales y por otro las ambientales, que contribuyen a la formación de la aptitud sobresaliente. En este sentido, la combinación entre los factores determina si el comportamiento es superior o existe la posibilidad de que a futuro se desarrolle el potencial.

Cabe indicar que, el nivel personal o interno se conformó por los procesos cognoscitivos --memoria, imaginación, inteligencia y creatividad --, factores de personalidad --motivación, autoregulación, autoconcepto, resiliencia -- y el desarrollo madurativo. En el ambiente o factor externo, se incluyó a la cultura, oportunidades de educación, expectativas y estándares sociales. Cada una de estas dimensiones tiene un papel importante en la identificación y educación del estudiante sobresaliente. En este proceso resultó de particular interés los roles de los subsistemas en los que se desenvuelve el niño como la familia, escuela, actividades extraescolares y comunidad (Mammadov, 2012).

Es de resaltar que, un prerrequisito indispensable es la existencia de una capacidad general --inteligencia-- aplicada a un dominio específico, de ahí que se consideró que los sobresalientes tiene perfiles y patrones únicos en los que existen fortalezas y debilidades, por lo que se deben de proveer oportunidades de aprendizaje en distintas áreas (Jentova & Grigorenko, 2005). También, se observó que en este modelo se tiene una clara diferenciación entre los alumnos sobresalientes --definidos como aquellas personas que hacen ejecuciones o comportamientos con desempeño destacado en alguna de las áreas--- y los que tienen potencial sobresaliente --individuos que tienen una predisposición a realizar

---

logros extraordinarios--. Asimismo, se consideró importante el aspecto madurativo, el contexto familiar y escolar, porque la educación de estos estudiantes se debe basar en estrategias que les permitan explorar y experimentar a fin de lograr un aprendizaje exitoso y desarrollar sus habilidades.

Otra propuesta para definir al alumno sobresaliente, fue la desarrollada por Tannenbaum (1991) con su modelo estrella o de filigrana, que surgió de la ideas sobre la inteligencia de Sternberg (1990), de los aspectos motivacionales expuestos por Renzulli (1986) y los factores sociales de Csikszentmihalyi (1986). Desde la perspectiva, de Tannenbaum (1991) se indicó que un niño sobresaliente es aquel que cumple con cinco factores:

- **Habilidad intelectual general:** la cual definió como el factor “g” en el que se denota la abstracción del pensamiento y una variedad de componentes específicos. Para evaluarla consideró importante el empleo de pruebas de inteligencia general, pero indicó que también se deben tomar en cuenta los procesos cognoscitivos.
- **Habilidades mentales primarias y aptitudes específicas:** se refiere a una serie de habilidades específicas que se emplean en la resolución de problemas, como lo son las propuestas por Guilford (1977) en el cubo del intelecto humano, las que a su vez influyen en la presencia de ciertas aptitudes en áreas específicas como las artes, matemática, ciencia, literatura.
- **Factores no intelectuales:** aquí se incluyeron la motivación, el autoconcepto y el meta aprendizaje. La motivación es un factor de la personalidad, que se relaciona con la capacidad que tiene el individuo para orientarse de manera autónoma, con los factores intrínsecos que lo dirigen a terminar determinadas tareas. En cuanto al autoconcepto, se indicó que es la percepción que la persona tiene de sí mismo, se consideró que es un factor importante debido a que existe evidencia sobre la relación de un autoconcepto positivo y el rendimiento académico. El meta aprendizaje es un proceso cognoscitivo que juega un papel indispensable en las situaciones

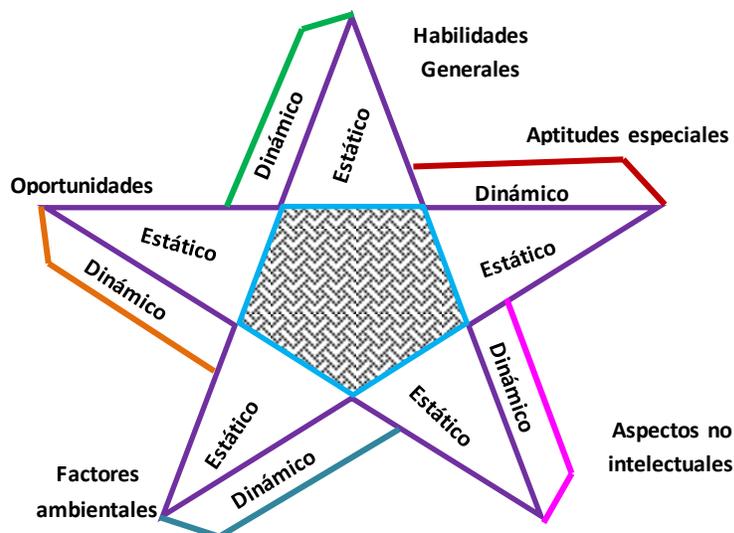
---

escolares, está relacionado con la capacidad de sintetizar las ideas y con las estrategias de razonamiento abstracto.

- **Influencia ambiental y escolar:** los alumnos sobresalientes necesitan de contextos sociales que les permitan madurar. En el caso de los niños los ambientes son la familia, sus compañeros de clase, la escuela, amigos y comunidad. Estos favorecen las capacidades de los alumnos ya que a través de las interrelaciones se cultivan sus aprendizajes.
- **Factor oportunidad o suerte:** es un fenómeno que se relacionó con un simple golpe de suerte, un evento al azar que favorece la experiencia de forma individual y total relacionada tanto con el funcionamiento psicológico como ambiental.

La creatividad no está incluida, porque Tannenbaum (2005) señaló que ésta es resultado de todos los factores anteriores y que se encuentra presente en el producto que desarrolla el sujeto (Figura 4). En cada uno de estos factores se reconoce la existencia de los que denomina “estáticos” y dinámicos, la interpretación de estos no obedece a un principio exacto en cada uno de los componentes del modelo. Las dimensiones incluidas en este modelo, se pueden observar en las personas adultas, de acuerdo con la productividad como valor social.

**Figura 4.** Modelo Psicosocial de Filigrana (Tannenbaum, 1991, p. 28 ).

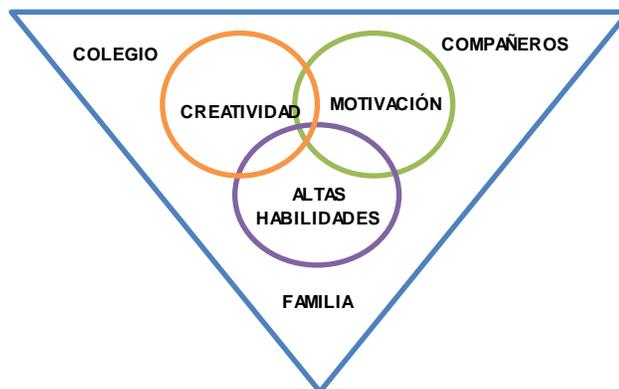


---

Otros autores que se ubican en este enfoque son Mönks y Van Boxtel (1992, 2005) quienes consideraron que para definir al alumno sobresaliente se deben tomar en cuenta los aspectos socioculturales y psicosociales. Desde esta perspectiva, se entiende que la sociedad siempre tiene criterios para la atribución de lo que es la aptitud sobresaliente y toma como base los logros de producción. Además, los autores indicaron que el desarrollo psicológico del niño sobresaliente se daba en un proceso de interacción y enfatizaron un cambio en la concepción de compromiso con la tarea, al modificarlo por un constructo más amplio como lo es el de la motivación -- dentro de éste se incluye a los indicadores de compromiso del deber, la perseverancia, correr riesgos, percepción del tiempo futuro, anticipación y planificación --, a las capacidades por arriba del promedio las denominaron como altas habilidades intelectuales, retomaron el aspecto de la creatividad propuesto en la triada de Renzulli, pero la ampliaron al considerar un tercer componente, el cual se refiere al área social: escuela, familia y compañeros que son los ambientes de aprendizaje más importantes del niño (Figura 5).

Cabe indicar que desde esta postura, la habilidad intelectual elevada es un indicador potencial para los logros, pero, sólo se podrá manifestar si existe una motivación fuerte y un ambiente propicio, de ahí que los ambientes sociales y personales se deben enlazar de forma positiva para que se favorezca la aptitud sobresaliente (Mönks, 1999).

**Figura 5.** Modelo Tríadico de Sobresalientes de Mönks y Van Boxtel (2005, p. 191).



---

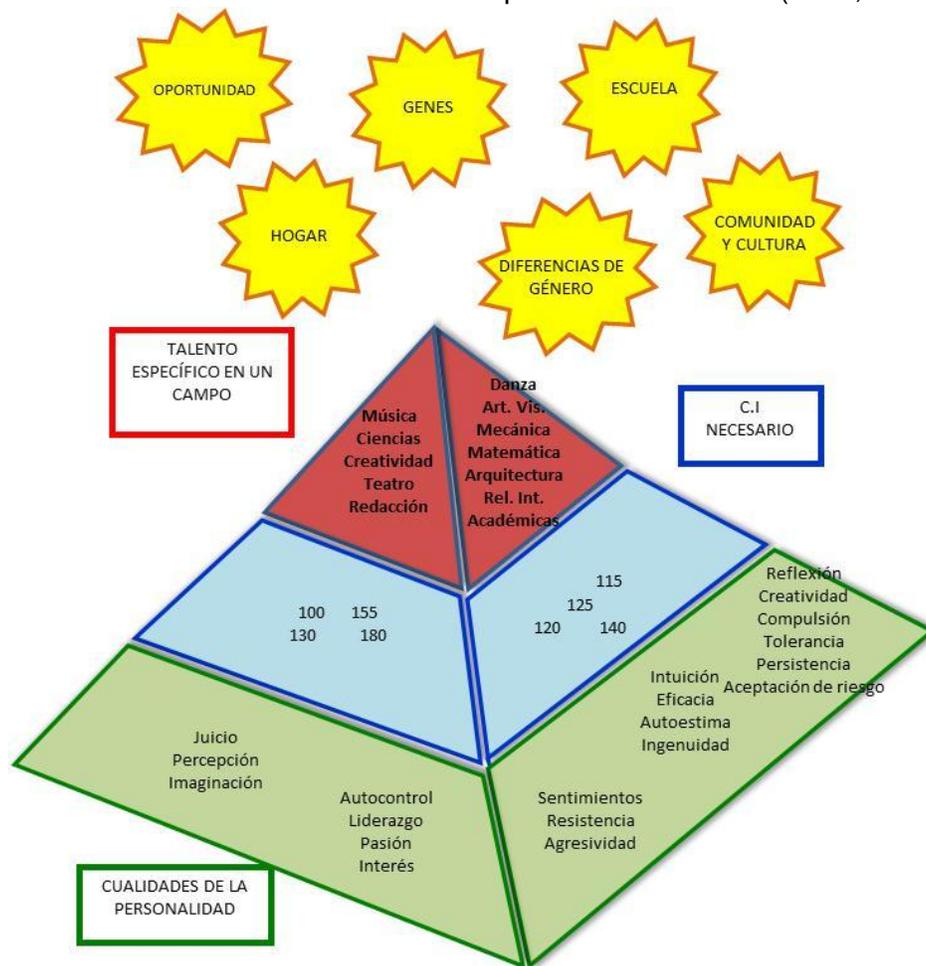
Otro de los modelos propuestos es el diseñado por Jane Piirto (1999) quien propuso la Pirámide del Desarrollo de las Capacidades, para explicar las características asociadas con los alumnos sobresalientes, dentro de las que destacó los aspectos genéticos, emocionales o atributos de la personalidad, cognoscitivos -- inteligencia --, el talento, lo profesional y el ambiente -- familia, cultura, escuela, género y el azar--. Manifestó que la genética predispone el desarrollo de las capacidades, resaltó aspectos de la personalidad relacionados con el éxito, como los factores emocionales y afectivos, conocidos también como rasgos del temperamento, algunos de los cuales son heredados y otros se favorecen con el entorno. Entre los atributos de personalidad que consideró importantes en la manifestación del potencial sobresaliente, se encuentran la creatividad, imaginación, conocimiento, intuición, apertura o sentido de ingenuidad, pasión por el trabajo en un dominio, perspicacia, perfeccionismo, persistencia, resiliencia, auto disciplina, autoeficacia, autoconcepto, tolerancia a la ambigüedad y voluntad.

En cuanto al aspecto cognoscitivo, Piirto (1999) señaló que era necesario un cierto nivel de inteligencia, pero, que no era indispensable tener un coeficiente alto para la realización de la mayoría de los talentos, lo cual coincide con lo planteado por Gargiulo (2012) respecto a la diferencia entre sobresaliente y talentoso, de ahí que consideró importante la identificación de los alumnos a partir de un C.I. de 90. Con respecto, a los talentos -- música, teatro, ciencia, creatividad y redacción-- éstos se encontraban ubicados en la punta de la pirámide y consideró que eran conductas o comportamientos de predicción que se mostraban dentro de los dominios -- danza, artes, mecánica, matemáticas, arquitectura, relaciones interpersonales, actividades académicas y ciencia-- que eran socialmente reconocidos y valorados por la sociedad.

Piirto (1999) indicó que la presencia de talento no era garantía de éxito, por lo que afirmó que al interior de las personas existía algo que los impulsaba a realizar determinada actividad, a lo que denominó inspiración. Por último, hizo particular hincapié en los factores ambientales. Si bien, la base de su pirámide es

el aspecto genético, la personalidad y la capacidad cognoscitiva, el desarrollo del talento se ve influenciado por los factores de la casa, la escuela, la cultura, el género y la causalidad, los cuales representó en su modelo con cinco soles que hacen la diferencia entre desarrollar la aptitud sobresaliente o el talento o que éstos no se manifiesten (Figura 6).

**Figura 6.** Pirámide del desarrollo de las capacidades o talentos (Piirto, 1999, p.2).



Dentro de este mismo grupo, se encuentra la propuesta de Gagné (2010) que corresponde al Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento, creado en 1993 y el cual ha tenido diversos cambios con el transcurso del tiempo (SEP, 2006). Cabe mencionar, este autor fue el primero en hacer una distinción entre la dotación --relacionado con el aspecto genético o aptitudes no entrenadas que se

---

favorecen a lo largo de la vida-- y el talento – dominios y habilidades destacadas en un área específica, que se desarrollan sistemáticamente por catalizadores-- (Figura 7).

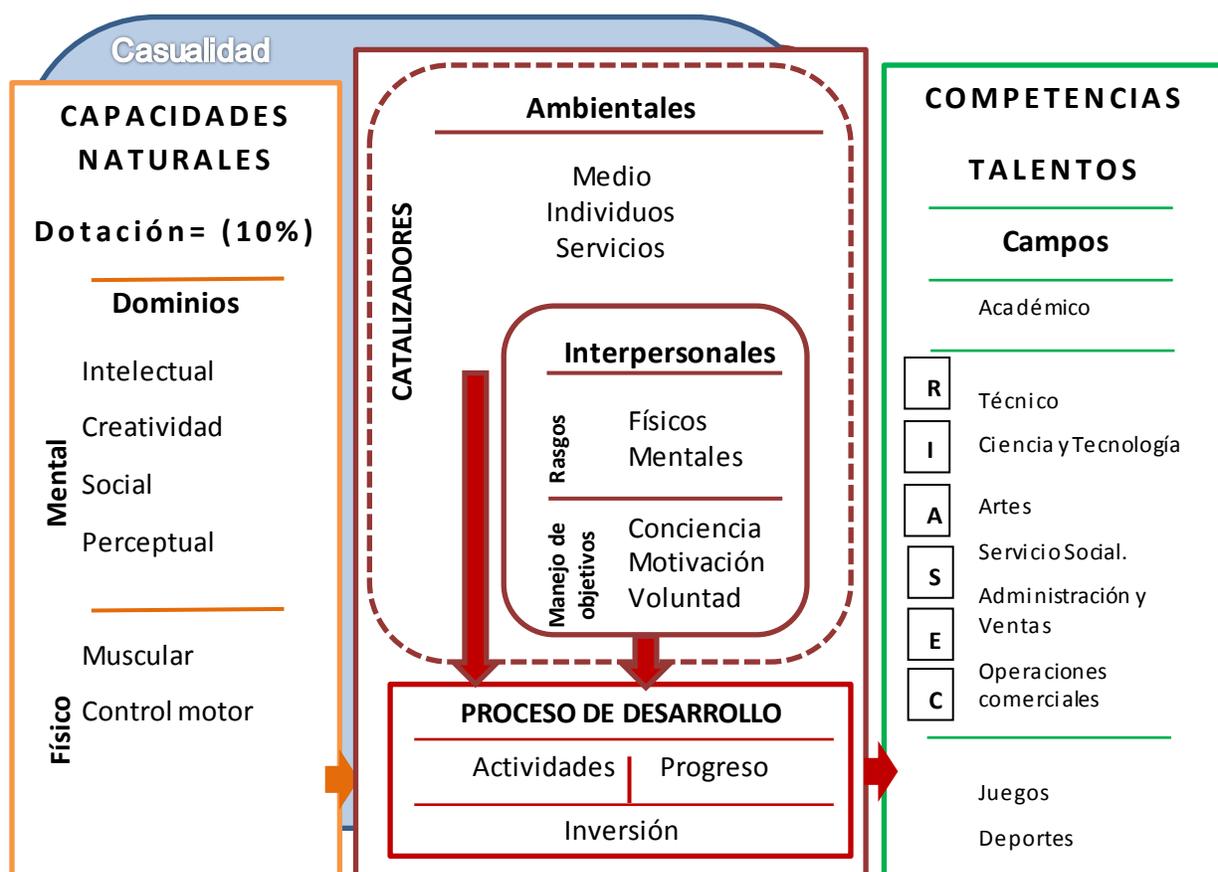
Gagné dividió a la dotación en dos áreas, la mental que tienen cuatro dones (Gagné & Guenther, 2012): intelectuales (inteligencia general, el razonamiento verbal, numérico, espacial, memoria procedimental y declarativa), creativos (capacidad de inventar, imaginar, la originalidad y la fluidez), sociales (habilidades de percepción, interacción, comunicación, la empatía y el tacto) y perceptuales (sensibilidad, fuerza, resistencia y coordinación). En la segunda, se encuentra el aspecto físico, que considera las capacidades musculares (poder, velocidad, fuerza y resistencia) así como los asociados con el control y los reflejos finos (velocidad en reflejos, agilidad, coordinación y balance).

En cuanto al talento, el autor hizo referencia a que éste emerge de la transformación progresiva de las aptitudes hacia destrezas sistemáticamente desarrolladas en un campo particular o específico. En este caso pueden ser muy diversas, en las que se incluyen las áreas académicas, técnicas, ciencia y tecnología, artes, servicio social, administración y ventas, operaciones comerciales, juegos, deportes y atletismo (Gagné, 2010; 2012).

Cabe señalar que, dentro del modelo existe una parte muy importante en la que se hace hincapié en la dinámica y la transformación de la aptitud sobresaliente a talentos, lo que se logra a través de dos tipos de catalizadores (Gagné & Guenther, 2012): los interpersonales --motivación, temperamento y personalidad -- y los ambientales --circunstancias, personas, garantía y acontecimientos-. Gagné (2010) también hizo referencia al proceso de desarrollo del talento, que se facilita mediante tres elementos: actividades --son programas sistemáticos de larga duración, orientados al talento del niño, estos se realizan dentro de la escuela o en el hogar--, inversión --el tiempo, el dinero y la energía que se invierte en la intervención educativa-- y progreso --hace referencia al

desempeño del alumno desde su ingreso al programa, hasta lograr su máximo desarrollo, que se va evalúa de forma sistemática y continua--.

**Figura 7.** Modelo de François Gagné (2012, p. 47).



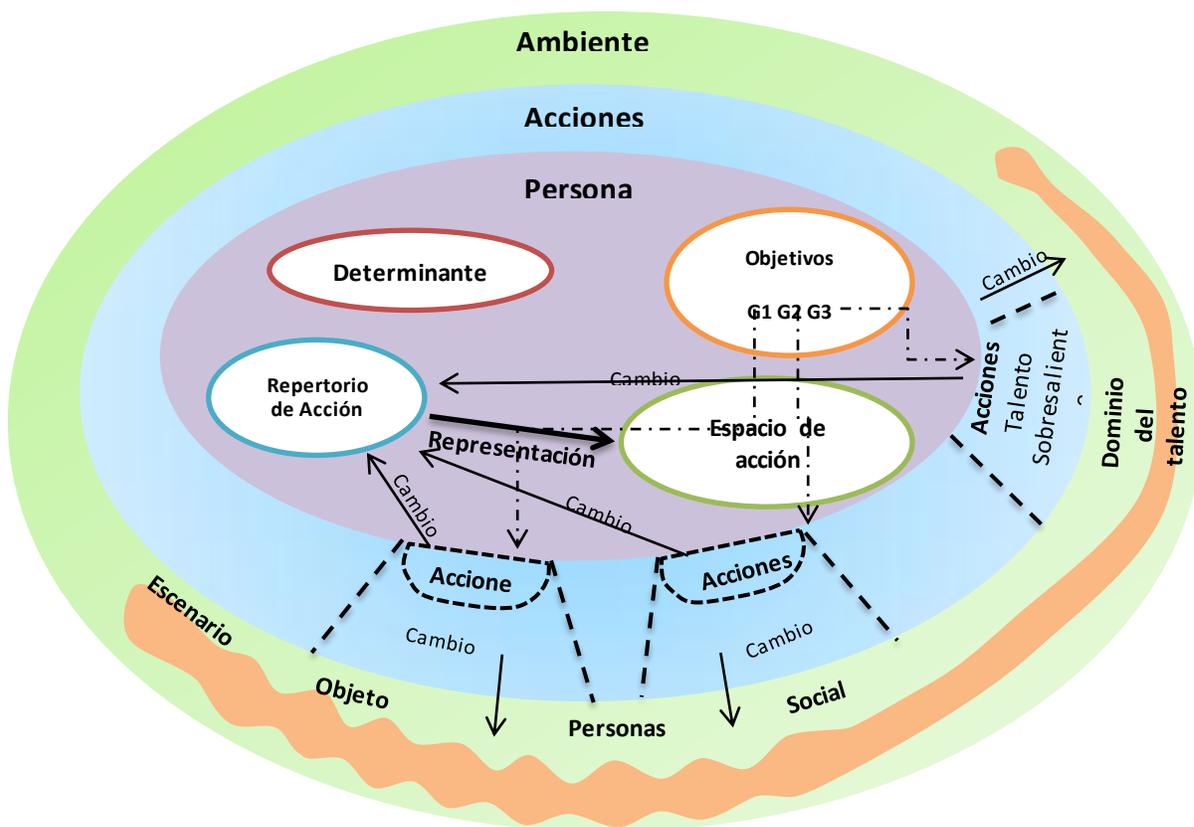
Por otra parte, Ziegler (2005) creó el Modelo Actiotope de Superdotación y Talento, en el cual se estableció como parte importante de análisis, al individuo y sus acciones. Dicha propuesta se basó en la teoría de los sistemas y planteó que las medidas de explicación son las acciones humanas. Por tanto, el primer componente es la Actiotope que hace referencia a la existencia de una realidad, en la que el individuo interactúa en un entorno social. También se distinguen cinco componentes (Ziegler, 2005; Ziegler, Stoeger & Grassinger, 2011).

- 
- **Acciones:** son conductas de calidad específica, que se organizan en tres dimensiones: la estructura --secuencia de comportamientos particulares--, acciones múltiples o paralelas --distintos aspectos de los individuos (físicos, cognoscitivos y afectivos) que entran en funcionamiento en una actividad--, y finalmente, son necesarios diversos niveles de regulación --procesos que permiten ejecutar correctamente los actos--. Estos aspectos permiten realizar un análisis específico de la eficiencia de las acciones.
  - **Repertorio de acciones:** Son las distintas posibilidades que se ejecutan y están a disposición de la persona para lograr una conducta deseada, en otras palabras, se vincula con los comportamientos orientados a las metas. Cabe indicar que, para efectuar la actividad, son necesarios el espacio subjetivo, la formulación del objetivo y el ambiente que permiten llevar a cabo la acción.
  - **Espacio de acción subjetiva:** es la capacidad de realizar acciones deliberadas, intenciones significativas y representaciones psicológicas de las oportunidades conductuales que dispone la persona. En este elemento, además del aspecto cognoscitivo también influyen los factores motivacionales.
  - **Objetivos:** La conducta generalmente tiene la intención de una meta específica. Son diversos los propósitos que dirigen un comportamiento, en este caso se reconocen tres funciones importantes: selección de conductas alternativas, fuerza de acción y dirección correcta de la actividad para lograr el resultado deseado.
  - **Ambiente:** representa diversos componentes centrales, son los actores sociales, los recursos y escenarios. Es importante porque favorece el desarrollo de las habilidades del individuo debido a que proporciona los materiales y la definición simbólica del segmento de la realidad de cada persona (Figura 8).

Cabe indicar que, Ziegler (2005) desarrolló una propuesta interesante respecto a los alumnos sobresalientes, porque hace un análisis básico del

universo de acciones posibles comprendidas en un contexto y estableció la relación entre las conductas habituales de los individuos dentro de un ambiente potencial. De esta manera, un individuo percibe varias opciones de respuesta y después selecciona la más óptima para transformar la situación, esto se regula mediante las capacidades del individuo y las opciones del comportamiento dadas por un entorno específico.

**Figura 8.** Modelo actiotope de superdotación de Albert Ziegler (2005, p. 421).



---

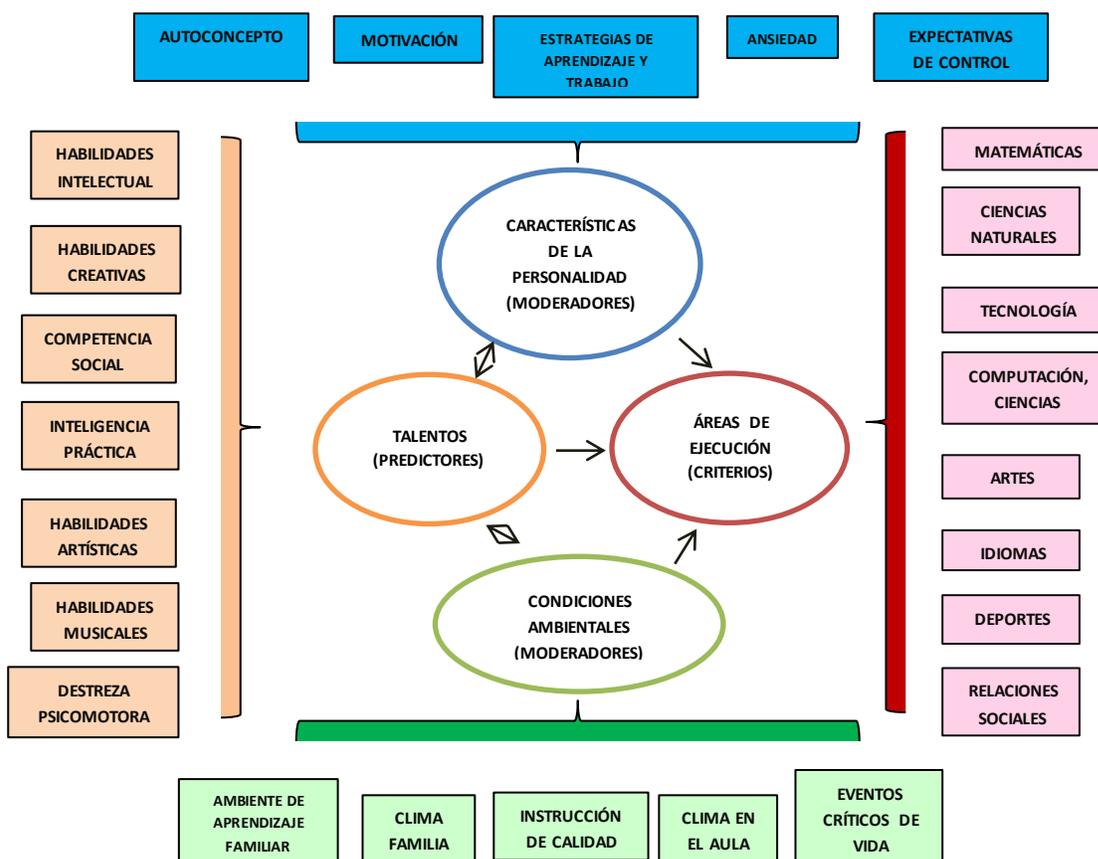
Otro modelo propuesto para definir al alumno sobresaliente fue el Multifactorial y Tipológico de Munich, elaborado por Heller y Hany (2004) que sirvió de base para un estudio longitudinal realizado en la ciudad de Alemania. Dichos autores han considerado como predictores del alto desempeño; el potencial individual, los aspectos de la personalidad --la motivación y el aprendizaje-- y las condiciones. Es un modelo complejo que trata de aproximarse a una visión general de los estudiantes sobresalientes, al agrupar los componentes en cuatro núcleos. El primero de ellos hace referencia a los predictores, entre los que se encuentran las habilidades intelectuales, creativas, artísticas, musicales y destrezas psicomotoras. Estos elementos se interrelacionan con dos núcleos que son las características de personalidad y las condiciones ambientales, los cuales actúan como mediadores (Heller & Hany, 2004). Cabe señalar que, la interacción entre los tres núcleos se expresa en las áreas de desempeño, que son las que constituyen el cuarto grupo, dentro del que se incluyen: matemáticas, tecnología, ciencias naturales, computación, artes, lenguaje, deporte y relaciones sociales.

Los moderadores que integran las condiciones ambientales son: la estimulación, el ambiente creativo, el estilo de educación, nivel de educación de los padres, las demandas o exigencias del desempeño del alumno, la reacción social ante los triunfos o los fracasos, el clima familiar, el clima escolar, los acontecimientos críticos de la vida y el aprendizaje diferenciado. Dentro de los moderadores incluidos en las características cognoscitivas de la personalidad están la motivación al logro, la reacción, tolerancia al éxito versus temor al fracaso, control de las expectativas, la disposición por aprender, habilidades para manejar el estrés, autoconcepto, autoeficacia, estrategias de aprendizaje, entre otros (Heller & Hany, 2004; Heller & Perleth, 2008).

Las disposiciones internas para el desempeño de la persona interrelacionan con las características favorables de la personalidad y con las condiciones ambientales en un proceso de aprendizaje productivo, que permite el

incremento de los conocimientos y habilidades de los individuos en un d3mino o 3rea espec3fica (Figura 9). Autores como Lorenzo (2006) han considerado que este modelo es de los m3s completos, debido a que trata de aproximarse de modo integral al estudio del sobresaliente y se eval3an distintas variables o aspectos vinculados con las caracter3sticas de estos alumnos.

**Figura 9.** Modelo de Heller y Hany (1994, p. 306).



Como se puede observar, las definiciones y los modelos respecto al potencial sobresaliente han cambiado de forma paralela a las concepciones de inteligencia. Es claro que en un primer momento s3lo se consideraba el factor general, lo que llevo a que autores como Terman en 1925 tomaran en cuenta 3nicamente el componente intelectual como caracter3stica determinante de dicha

---

población. Posteriormente, con las teorías multifactoriales se cambia la visión, se explica la existencia de varias habilidades en combinación con el factor g, de ahí que autores como Taylor y Renzulli reconocieran que existen áreas potenciales específicas en los individuos y se propone el término de talentos.

Pero, las aportaciones de Vygotsky, Ceci y Sternberg destacaron que el ambiente social favorece el desarrollo cognoscitivo del individuo, lo que a su vez llevó a considerar que dentro del contexto inmediato interactúan distintos elementos clave como la familia la escuela y la sociedad. Estos planteamientos influyeron en Gagné (2010), Heller y Hanny (2004), Mönks y Van Boxtel (1992), Piirto (1999) quienes además de considerar los aspectos del individuo tales como creatividad, motivación, capacidad intelectual añaden la importancia de la relación con factores socio ambientales para identificar y favorecer el desarrollo de la aptitud sobresaliente.

A partir de lo anterior, se debe indicar que existen varios términos que se han empleado para definir al potencial sobresaliente, así mismo los modelos teóricos se han permitido reconocer las principales características de esta población, por lo que estos temas se describen a continuación.

---

## **Términos Empleados para Referirse a Alumnos Sobresalientes**

El término alumno con aptitud sobresaliente se ha empleado para referirse a personas con un aprendizaje excepcional. Al respecto, autores como Kirk y Gallagher (1989) y López (2008) indicaron que durante años esta idea ha variado lo cual depende de la cultura y de los avances en el campo de la psicología. Cabe indicar que, el uso indistinto de esta terminología ha generado confusión, debido a que existen varias alternativas para denominarlos, tales como superdotados, talentosos, creativos, prodigios, genios y precoces como se observa en la Tabla 1.

Al respecto, Zacatelco (2005) señaló que el empleo de distintos términos ha generado un dilema, porque esto dificulta tanto su identificación y la atención educativa que reciben. En la tabla 1, se observa que existen diferencias entre las definiciones empleadas, si bien, hay algunos aspectos en los que coinciden, como en que son niños que muestran ejecuciones superiores en alguna habilidad, en relación con la mayoría de sus compañeros, sobre todo en las áreas cognoscitiva, afectivo emocionales y sociales. También se observan algunas divergencias, por ejemplo el superdotado hace referencia a individuos con coeficientes intelectuales superiores a 130, en cambio los genios son reconocidos a través de sus productos e ideas originales, que la sociedad reconoce como relevantes. En cuanto al término de precoz, este implica que hay personas que presentan un desarrollo temprano en áreas específicas, y los prodigio son aquellos niños que realizan actividades o tareas perfectas, con la pericia de una persona adulta, los creativos son aquellos que generan muchas ideas y producciones originales, en cambio los talentosos presentan habilidades particulares en un área o dominio del quehacer humano.

Tabla 1

*Definición de los términos empleados para referirse a los alumnos sobresalientes*

<b>TÉRMINOS</b>	<b>DEFINICIONES</b>
Superdotado	Es una persona que demuestra una combinación de superioridad cognoscitiva, creatividad y motivación en un grado suficiente para destacar sobre sus iguales.  Su principal distinción con las demás definiciones es que presentan puntuaciones superiores a 130 en el Coeficiente Intelectual.
Genio	Personas que realizan aportaciones creativas, geniales que se reconocen de forma universal. Son individuos eminentes que transforman el campo del saber disciplinas o dominios.
Precoces	Son personas que tienen un desarrollo temprano en una determinada área como el lenguaje, memoria, el aspecto motor y/o social.
Prodigios	Aquellos individuos que realizan actividades fuera de lo común para su edad con la perfección que presenta una persona adulta.
Creativos	Sujetos que muestran capacidad para tener y expresar ideas nuevas, dar sentido a algo, proponer soluciones alternativas y variadas a diversas situaciones.
Talentosos	Individuos con una habilidad en un campo específico como el académico o artístico.

El uso indistinto de términos ha generado confusión e incluso una serie de interrogantes, a las que se enfrentan continuamente los investigadores y que dificultan el proceso de selección. En este sentido, autores como Rayo (2001) indicaron que es necesario delimitar la definición, para lo cual es indispensable conocer las principales características de esta población, a partir de las cuales se diseñen modelos teóricos explicativos y procedimientos de identificación que evalúen las variables implicadas, que permitan realizar selecciones precisas.

Autores como Moska (2004) y Ruiz (2004) indicaron que en México durante la década de los 90`s se empleó el término de aptitudes sobresalientes, para referirse a aquellos individuos que dominan un campo específico de la actividad humana, son persistentes, perseverantes y muestran un profundo interés por lo

---

que hacen, asimismo sus productos se caracterizan por ser originales. Al hacer un análisis de dicha definición, se observó que ésta se basaba en la propuesta de Renzulli (1986) quien señala que si bien la inteligencia es un aspecto importante, no son necesarios altos niveles de ésta y más aún cuando es el caso de los niños quienes están en proceso de desarrollo, por lo que se ha sugerido el empleo del percentil 75 como punto para la detección. También, son importantes otras variables como la creatividad y el compromiso con la tarea, lo que permite tener una visión más completa del estudiante sobresaliente.

En el año de 2006, la SEP propuso una nueva definición, en la que se estableció que “los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo” (p. 59). Al respecto, Armenta (2008) indicó que el concepto es ambiguo, debido a que el término “destacar significativamente” no da la pauta para reconocer claramente a los niños que cumplan con este criterio.

Como se puede apreciar, es de notar que las definiciones a lo largo del tiempo han evolucionado; si bien, en un inicio se daba particular interés a la inteligencia, en las propuestas más recientes éste se ha orientado hacia una noción multidimensional, lo que conlleva a entender que el alumno sobresaliente posee ciertas características cognoscitivas, personales y motivacionales que determinan su perfil, pero que además está inmerso en un contexto familiar y escolar que influyen en el desarrollo de su potencial. De ahí que, existan propuestas en las que se integren distintas variables para explicar y entender de forma más precisa dicha capacidad. Por lo tanto, en el siguiente apartado se describirán las principales características de esta población que los teóricos han encontrado y que han sido consideradas en los modelos explicativos de esta categoría.

---

## **Caracterización del Sobresaliente**

Las principales características de los alumnos con aptitud sobresaliente, se han abordado en los modelos teóricos. Por lo que, en este trabajo se analizaron dichas propuestas con el afán de reconocer las variables relevantes empleadas para caracterizar al sobresaliente. A partir de lo anterior, se establecieron como aspectos importantes los factores cognoscitivos, motivacionales, de personalidad, afectivos, sociales y externos que a continuación se describen para tener una visión más completa sobre este tema.

### **Factores Cognoscitivos**

#### **Capacidad superior y habilidades específicas.**

Para los distintos teóricos como Gagné (2010), Mönks y Van Boxtel (1992) Renzulli (1986), Sternberg (1990) antes señalados, es evidente que los alumnos sobresalientes presentan capacidad de memorización elevada para recordar sucesos con detalle, les gusta inspeccionar y experimentar de forma continua, por lo general comienzan a emitir sonidos y hablar antes del tiempo, algunos incluso empiezan a leer en edades muy tempranas. Se ha observado que muestran una precocidad para escribir y amplios intereses por distintos temas.

La capacidad intelectual general se ha relacionado con altos niveles de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria, fluidez de palabras, procesamiento y recuperación selectiva de la información (Lorenzo, 2006). Es decir, consiste en la capacidad de procesar la información, integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones. Estas habilidades se miden normalmente mediante las pruebas de aptitud general o de inteligencia y son aplicables a una gran variedad de situaciones de aprendizaje (Benito, 1996). Otros autores como Blanco (2001), Freeman (1988), Gargiulo (2012) y Sánchez (2003) han señalado que los sobresalientes poseen suficientes indicadores a nivel cognoscitivo para su identificación, a los cuales se les ha denominado como

primarios y a continuación se enumeran: 1) rapidez y facilidad para aprender; 2) capacidad cognoscitiva excepcional para aprender, retener, utilizar los conocimientos y la información; 3) Destreza superior para resolver problemas; 4) un amplio vocabulario, estructura lingüística compleja; 5) alta comprensión de ideas complejas y abstractas; 6) curiosidad, nivel elevado de interés por distintos temas; 7) son muy creativos y, 8) desarrollo excepcional del pensamiento abstracto.

Con relación a las habilidades cognoscitivas específicas, Lorenzo (2006) señaló que es la combinación de varias habilidades generales en una o más áreas del conocimiento o desempeño. Es la capacidad para separar la información relevante asociada con un problema particular o área de estudio. En este sentido, Alonso y Benito (2004) y López (2008) encontraron características precoces en el desarrollo motor, social y de lenguaje en los alumnos sobresalientes y señalaron que el nivel de desarrollo de estos aspectos puede ayudar a su identificación, sin que ello quiera decir que se deban cumplir todas y cada una de las pautas de desarrollo descritas (Tabla 2).

Tabla 2  
*Características observadas en alumnos sobresalientes de acuerdo al área de desarrollo (Alonso & Benito, 2004)*

ÁREA	CARACTERÍSTICAS
<b>MOTOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sostener la cabeza desde el primer día de nacimiento.</li> <li>• Gatear y sostenerse de pie a los seis meses.</li> <li>• Caminar a los nueve meses.</li> <li>• Recortar con las tijeras a los dos años cinco meses.</li> <li>• Empezar a escribir a los tres años cinco meses.</li> <li>• Andar en bicicleta, patines o saltar la cuerda a los cuatro años.</li> </ul>
<b>LENGUAJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decir la primera palabra a los seis meses.</li> <li>• Decir la primera frase a los 12 meses.</li> <li>• Mantener una conversación entre los 18 y 24 meses.</li> <li>• Aprender los colores a los 18 meses.</li> <li>• Vocabulario avanzado a los 24 meses.</li> <li>• Pregunta por palabra nuevas que no conoce a los tres años.</li> </ul>

---

Continuación de la Tabla 2.

AREA	CARACTERISTICAS
<b>COGNOSCITIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Está interesado por lo que le rodea, pregunta por el origen de las cosas, demuestra curiosidad y deseo de aprender desde los dos años.</li><li>• Dibujar la figura humana con cabeza, tronco y extremidades, contar hasta diez, hacer rompecabezas de 20 piezas, conoce el abecedario o al menos 18 letras, memorizar cuentos, canciones y oraciones a los 2 años y medio.</li><li>• Leer con facilidad un libro, interesarse por la ortografía de las palabras y copiar un rombo a los cuatro años.</li><li>• Leer cifras de cinco o más dígitos, identificar la hora en el reloj analógico a los cinco años.</li></ul>

Es importante destacar que los alumnos sobresalientes presentan pautas que los hacen diferentes a los niños promedio y con relación a sus habilidades pertenecen a un grupo amplio y heterogéneo que requiere ser atendido de acuerdo con sus necesidades educativas.

Benito (1996) consideró que las capacidades cognoscitivas específicas consisten en la capacidad de adquirir conocimientos, patrones, o la habilidad para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida. Son las habilidades que los seres humanos expresan en campos o áreas particulares como la química, el ballet, las matemáticas, el ajedrez, música, escultura, fotografía, sólo por mencionar algunos (Renzulli, 1986). Autores como Blanco (2001) y Gargiulo (2012) indicaron que los factores intelectuales específicos se observan a través de:

- Logros importantes en determinadas áreas: académicas (verbal, matemática, ciencias, tecnología), deportes, artes, idiomas y relaciones sociales.
- Memorización, retención fácil, evocación rápida y precisa.
- Profundo conocimiento del área de interés.

Para evaluar las capacidades cognoscitivas específicas Regadera y Sánchez (2002) reconocieron que existen algunos instrumentos que permiten apreciar en qué aptitudes intelectuales específicas destaca el alumno, tales como aquellos instrumentos que incluyen medidas determinadas de razonamiento

---

verbal, numérico, matemático, lógico, habilidad espacial, memoria. De tal forma que se puede emplear la batería de Aptitudes Diferenciales y Generales de Yuste (1995) o la Prueba de Aptitudes Mentales Primarias de Thurstone (Benavides et al., 2004).

### **Creatividad.**

Como se ha podido observar, una de las variables que más se ha empleado para la identificación de los sobresalientes es la evaluación de las habilidades cognoscitivas a través de las pruebas de inteligencia. Pero es evidente, como lo señalaron Gargiulo (2012) y Piirto (1999) que no sólo los altos niveles de C.I. son necesarios para considerar a un alumno como sobresaliente, de hecho otro de los factores cognoscitivos a los que se le ha dado importancia para considerar la aptitud sobresaliente es el de la presencia de creatividad (Renzulli, 2011).

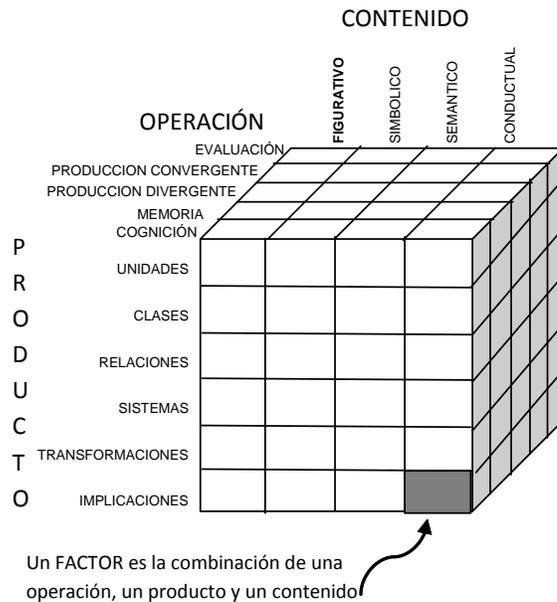
A partir de las propuestas sobre la creatividad desarrolladas por Guilford (1977) y años más tarde por Torrance (1974, 1977) se dio la pauta para incorporar este factor en la identificación del sobresaliente. El término creatividad y las investigaciones relacionadas sobre este tema, comenzaron a desarrollarse a partir de 1950, algunos autores como Chacón (2005), Núñez (2004), y Sefchovich y Waisburd (1996) señalaron que Guilford fue el pionero en establecer las características del pensamiento creador en una conferencia de creatividad en la Asociación Americana de Psicología, este trabajo se consideró un estímulo clave para el reciente interés de los psicólogos en dicho constructo. Posteriormente, uno de los autores que se vio influido por estas ideas fue Torrance (1977) quien señaló que la época espacial provocó una serie de cambios en la visión de la creatividad, comenzaron a proliferar las opiniones de los impugnadores de la educación norteamericana, que indicaron que para comportarse con eficacia en el universo, el hombre debía mejorar, siempre que le fuera posible, de tal forma que se exigiría más la capacidad creativa de los niños.

---

Otro de los puntos importantes a considerar, es la definición misma de creatividad, la cual se ha establecido desde una concepción empírica hasta otra científica. Además, se le ha asociado con el descubrimiento o acto de creación; con revelación o inspiración; con el progreso científico de la investigación y con el desarrollo tecnológico basado en una concepción elaborada, se relacionó principalmente con la capacidad personal de generar productos de utilidad social (Macías & Tamayo, 1997).

En el estudio de la creatividad han destacado las aportaciones de Guilford (1977) quien desarrolló el modelo de la Estructura del Intelecto Tridimensional, en donde se consideraron tres dimensiones: una relacionada con el procesamiento de información -- operaciones--, la segunda con los contenidos y la tercera con los productos. De esta manera, se plantearon 120 posibles factores que son las combinaciones que incluyeron una operación --cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación --, un contenido -- figurativo, simbólico, semántico y conductual --, y; un producto -- unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones y consecuencias-- (Figura 10). Para este autor la creatividad hace referencia a las operaciones intelectuales relacionadas con el pensamiento divergente y habilidades de refinación. Así mismo indicó que una persona sobresaliente, puedes destacar en distintas capacidades y presentar altos niveles de pensamiento divergente, es decir son aquellos individuos que ante un problemas prefieren explorar y considerar varias alternativas para solucionarlo.

**Figura 10.** Modelo de la estructura intelectual de Guilford (1977, p. 84.).



A partir de las aportaciones anteriores, Torrance (1974, 1977) definió a la creatividad como un proceso que se expresa en los cambios que se descubren, en los nuevos elementos y relaciones, además la operacionalizó a través de los siguientes indicadores, que en el caso de los estudiantes sobresalientes generalmente obtiene puntuaciones elevadas:

- **Fluidez:** Capacidad para producir un gran número de ideas. Es la habilidad de evocar una variedad de ideas o hipótesis sobre posibles soluciones de problemas.
- **Flexibilidad:** Aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra. La habilidad de adaptarse a las instrucciones que cambian, para utilizar varios enfoques.
- **Originalidad:** Es la aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido. Torrance (1977) la definió como la infrecuencia estadística de una respuesta en una cultura determinada.

- 
- **Elaboración:** Aptitud para elaborar sobre las ideas, llenándolas de detalles.

Por su parte, para Prieto (1999) la creatividad es una habilidad que requiere cierto estado mental caracterizado por una aptitud abierta y entusiasmo, dentro de sus investigaciones sobre la creatividad en niños sobresalientes distingue las siguientes capacidades:

- **Curiosidad:** es una tendencia a reevaluar lo que parece obvio, mostrarse insatisfecho por lo conocido.
- **Asumir riesgos:** es el deseo de probar algo nuevo, adivinar e incluso fracasar e intentarlo otra vez.
- **Complejidad:** es la habilidad de comprender, apreciar ideas, problemas, soluciones y el gusto por desafiar lo previamente establecido.
- **Imaginación:** habilidad para utilizar todos los sentidos con el fin de generar imágenes, ideas y soluciones poco convencionales.

## **Factores Motivacionales y de personalidad**

### **Compromiso con la tarea.**

La noción de compromiso con la tarea es compleja, autores como Botías, Higuera y Sánchez (1998) y Rayo (2001) indicaron que ésta se ha relacionado con la tenacidad de un sujeto para permanecer con dedicación durante un tiempo prolongado en una tarea o meta de trabajo. Renzulli (2011) hizo referencia a que es una característica que se vincula con la habilidad para comprometerse totalmente en un problema o en una solución, además indicó que mientras que la motivación se ha definido como un proceso general de energía, que se desencadena como una respuesta en el organismo, el compromiso con la tarea representa una energía hacia un problema particular o una área de ejecución específica. Los términos que más frecuentemente se han empleado para describir

---

al compromiso con la tarea son perseverancia, resistencia, trabajo duro, dedicación y autoconfianza.

Schunk (1997) señaló que en el compromiso con la tarea se resalta que el aprendizaje es una meta, los alumnos que se comprometen, se olvidan de sí mismos y se concentran en las exigencias de la actividad. Al respecto, Renzulli (1986) indicó que en los estudios realizados con estudiantes sobresalientes una característica en común era el interés persistente hacia el logro de las actividades; además estas personas dedicaban mucho tiempo a las áreas que les gustaban. En este sentido, los alumnos sobresalientes son perseverantes, lo cual se ha observado en la intensidad y devoción que dedican en sus actividades de interés (Rayo, 2001).

Existen dos tipos de metas orientadas al logro y se relacionan con distintas competencias: 1) las de *aprendizaje*, que es cuando los individuos buscan adquirir nuevas habilidades o tratan de perfeccionar la ejecución de una tarea, y; 2) las de *ejecución* que es cuando se busca obtener o evitar juicios positivos o negativos sobre la actividad o competencia desarrollada. La distinción entre estos dos tipos de metas es interesante debido a que generan estructuras motivacionales diferentes en las pautas afectivas, cognoscitivas y conductuales. Es decir, mientras que en las metas del aprendizaje los sujetos pretenden desarrollar una habilidad, en las de ejecución ellos tratan de demostrarse a sí mismos y a los demás que son competentes (Díaz Barriga & Hernández, 2010; Meece, 2001; Pomar, 2001).

El compromiso con la tarea es un componente esencial en los alumnos sobresalientes, algunos autores han considerado que se origina en la infancia y se percibe en edades tempranas desde el primer ciclo escolar (Pomar, 2001; Zacatelco, 2005). Cabe indicar, que Renzulli (1986) propuso una taxonomía relacionada con este componente en la cual se destacaron las siguientes características: altos niveles de interés, entusiasmo, fascinación por un problema

---

en particular, perseverancia, determinación, confianza en sí mismo, habilidad para identificar problemas y proporcionar soluciones.

Para Pomar (2001) los alumnos sobresalientes obtienen mejores resultados en su aprendizaje cuando tienen un alto compromiso con la tarea, por lo que es importante mantener este interés. Además, consideró que para alcanzar logros a nivel excepcional, se debe dar una combinación tanto de los intereses como de la motivación, por lo que la persistencia, la tenacidad y el disfrutar de la actividad, pueden ser los mejores indicadores de una confluencia significativa entre el estudiante y su ámbito educativo.

Al respecto, Rayo (2001) señaló que al igual que cualquier otro alumno, los niños sobresalientes necesitan de experiencias de aprendizaje que los motiven, por lo que sugirió que de acuerdo con sus características se les debe proveer de tareas que les exijan retos para que se entusiasmen y sientan satisfacción al realizarlos. Si las tareas que se les proporcionan son rutinarias, exentas de retos intelectuales y poco relacionados con sus intereses, será difícil detectar a los estudiantes sobresalientes en la escuela porque las características descritas por Renzulli (2011) no se verán presentes, debido a que se genera una desmotivación por las actividades escolares.

### **Autoconcepto.**

El autoconcepto en la vida cotidiana es muy importante ya que es la forma en que la persona se percibe, lo cual a su vez influye en la manera en que el sujeto se relaciona con su medio; en el caso de los niños juega un papel importante en la adquisición de los conocimientos escolares. Piers y Harris (1984) señalaron que la evaluación del autoconcepto en los niños es muy importante, pues ellos tienen una visión de sí mismos relativamente consistente, que se desarrolla y estabiliza durante la etapa escolar, además de que éste se relaciona con otros aspectos de su personalidad. Asimismo, los resultados de la autoevaluación que hace el estudiante, son predictivos de su conducta futura. Para Piers y Harris (1984)

---

el autoconcepto se forma de a partir de lo biológico y se retroalimenta con el ambiente, primordialmente durante la infancia. Por lo que sugieren que las percepciones de los pequeños se pueden modificar a través de distintos factores.

Zavala (2004) señaló que existe un vínculo importante entre la motivación, el autoconcepto y el rendimiento escolar. Por lo que la autopercepción es un catalizador importante en el desarrollo del potencial sobresaliente de los alumnos. Autores como Renzulli (2011) han incluido al autoconcepto entre los factores personales que permiten lograr los éxitos en distintas áreas académicas de los estudiantes sobresalientes, en este sentido Tannebaum (1991) indicó que el alumno sobresaliente puede tener una percepción de sí mismo positiva o negativa y esto va a influir en que se facilite o inhiba el desarrollo de sus habilidades. Mönks (1999) señaló que los alumnos sobresalientes con un autoconcepto bajo, comúnmente fracasan en sus estudios, ya que sus percepciones se relacionan con sentimientos negativos sobre sus capacidades y muestran poca motivación.

Para Rudasill, Capper, Foust, Callahan y Albaugh (2009) el autoconcepto y los logros se forman de manera recíproca e interactiva, es decir la afirmación positiva del autoconcepto promueve el logro y viceversa, esto conlleva a su vez a un vínculo entre dicha variable y el rendimiento escolar sobre todo en el dominio específico o en el área en que el alumno percibe más logros. De tal forma que, Hoge y Renzulli (2007) indicaron que el autoconcepto positivo facilita el desempeño y el éxito académico de los alumnos sobresalientes. Cabe indicar que, estos estudiantes pueden tener un autoconcepto positivo o negativo independientemente de sus habilidades cognoscitivas, es decir existen alumnos con un C.I. alto y presentan un autoconcepto bajo o por el contrario. También, se ha encontrado que en el caso de los estudiantes sobresalientes, es más común que demuestren elevados niveles de autoconcepto académico -- es la percepción que tiene el individuo de sus propias capacidades ante situaciones escolares-- en comparación con el físico y el social. Al respecto, Preckel , Goetz, Pekrun y Kleine (2008) han mencionado que el autoconcepto académico es uno de los principales

---

predictores del rendimiento y del aprendizaje, de tal forma que la combinación de esta variable, con la motivación y con la capacidad intelectual favorece la predisposición al éxito o al logro en distintas áreas (Pomar, 2001).

### **Factores afectivos y sociales**

Uno de los aspectos dentro del ámbito afectivo y social, considerado como relevante en estudiantes con altos niveles intelectuales, es que ellos son más sensibles e intensos que aquellos que no tienen C.I. elevado (Piirto & Fraas, 2012). En este sentido, Kazimier Dabrowski (1964, en: Prado de Santaya, 2004) realizó un análisis de personas sobresalientes y famosas por sus logros, y propuso la teoría de la desintegración positiva, la cual sugiere que existe una transición del individuo desde niveles inferiores a los superiores de desarrollo, y en cada uno de estos pasos se presenta un conflicto entre los valores que rigen la conducta. Así mismo, propone cinco niveles en esta transición. :

- **Integración primaria:** la crisis aparece cuando el sujeto toma conciencia de su tendencia innata caracterizada por su instinto egocéntrico y la compara con los valores sociales, así se produce la primera desintegración positiva.
- **Desintegración uninivel:** se produce el primer conflicto interno del individuo, se reconocen los valores establecidos por la sociedad y se contrastan con las ideas egocéntricas del sujeto, la crisis provoca que se busque la aceptación del grupo social.
- **Desintegración multinivel espontánea:** Se desarrolla una jerarquía de valores internos, es cuando aparecen las primeras funciones internas complejas denominadas como “dinamismos”, que son una serie de estrategias que tienen como propósito superar el conflicto y alcanzar los niveles superiores.

- 
- **Desintegración multinivel organizada:** la persona asume una posición, una conciencia sobre una idea y acepta su compromiso hacia esa meta.
  - **Integración secundaria:** Se alcanza el desarrollo positivo y se da una autorrealización de la personalidad.

Se observa que con el transcurso del tiempo el niño entra en distintos conflictos con respecto del grupo social -- ambiente externo--al que pertenece lo que a su vez provoca una ambivalencia en sus sentimientos y de forma interna se replantea nuevamente información entre lo que él es y lo que debería ser, lo que a su vez genera un mayor nivel de ansiedad y conflicto interno. Además, los tipos y la manifestación de sobre excitabilidades de acuerdo con Dabrowski (1964, en: Prado de Santaya, 2004) pueden ser: a) psicomotoras --función desinhibidora del exceso de energía física--; b) emocional --síntomas somáticos como palpitaciones, emociones intensas, sentimientos positivos y negativos, preocupaciones, miedo, sentimientos de culpa, depresión, ansiedad-- , c) intelectual --intensa actividad mental, persistencia, gusto por cuestionar y resolución de problemas, preocupación extrema, d) sensitiva --placer sensorial, lo que genera tensión, reacciones físicas adversas, comportamientos sexuales intensos y conductas delictivas -- ; e, imaginativa --desarrollo libre de juegos ideas, pensamiento mágico, baja tolerancia al aburrimiento--.

En concordancia con lo anterior, autores como Blanco (2001), Freeman (1988), Gargiulo (2012), López (2008), Martín (2004) y Pfeiffer (2008) afirmaron que los alumnos con aptitud sobresaliente no sólo piensan de forma diferente, sino que además actúan y sienten de manera distinta. En cuanto a la aptitud social y la interacción se ha observado que estos estudiantes muestran capacidad para asumir las perspectivas de los otros, razonamiento ético, sensibilidad hacia las necesidades de los demás, disfrutan las relaciones sociales, asumen responsabilidades más allá de lo esperado, tienen aceptación social, resuelven los

---

problemas de los otros, audacia e iniciativa, muestran una tendencia a influir sobre sus compañeros y dirigir las actividades de grupo.

Al respecto, Blanco (2001) ha considerado que para que los niños sobresalientes establezcan buenas relaciones y tengan amigos son necesarias una serie de condiciones en su ambiente familiar, escolar y social, dentro de las cuales están la empatía -- que es la capacidad que tiene el ser humano para conectarse a otra persona y responder adecuadamente a las necesidades del otro, al compartir sus sentimientos e ideas-- y el altruismo -- sentimiento de preocupación por los demás, los comportamientos de dedicación y entrega a los otros--. El autor indicó que no todos los alumnos sobresalientes las muestran pues, esto los puede llevar a tener dificultades para relacionarse con los demás.

Al liderazgo se le ha considerado como una de las principales características de los alumnos sobresalientes debido a que en ocasiones tienen habilidades superiores para asumir las perspectivas de otros, lo que a su vez conlleva a un elevado razonamiento moral y una interacción de comportamientos prosociales que les permite influir y controlar a las personas. Se debe indicar que el presentar niveles elevados de liderazgo no depende exclusivamente del nivel cognoscitivo, sino de diversas características de personalidad y variables situacionales que lo propician (Freeman, 1988).

Para López (2008) los niños sobresalientes se adaptan con facilidad a situaciones nuevas, por lo que sugiere que su estabilidad emocional los hace menos susceptibles a las circunstancias adversas de la vida. Por otro lado, este mismo autor señaló que estos alumnos en ocasiones son rechazados debido a que, por sus características intelectuales, ellos expresan sus ideas y cuestionamientos, lo que conlleva a que en ocasiones se les ataque y como consecuencia pueden presentar altos niveles de ansiedad, inseguridad, aislamiento y sufrimiento, al ver que sus intereses son diferentes a los de sus compañeros. También muestran idealismo, perfeccionismo, lo cual a su vez afecta

---

su autoconfianza al enfrentarse a situaciones de fracaso. Tienden a criticarse de manera poco realista debido a que son perfeccionistas y es frecuente que se den cuenta de sus defectos y cualidades, lo que a su vez influye en que sean muy sensibles.

### **Factores externos**

La influencia de estos factores ha permitido que autores como Gagné (2010), Heller y Hany (2004), Mönks y Van Boxtel (1992), Piirto (1999) hayan reconocido la importancia de las variables sociales, tanto en la identificación como en el desarrollo del potencial sobresaliente, por lo que, en este apartado se ahondará sobre dos contextos vinculados especialmente con los niños, como son la familia y la escuela, los cuales influyen directamente sobre el desarrollo de sus capacidades (Bronfenbrenner, 1987).

#### **Familia.**

En relación con los estudiantes sobresalientes, se ha observado que la familia juega un rol importante en el desarrollo de sus habilidades (Lage, 2000). Además de que autores como Mönks y Van Boxtel (1992), Heller y Hany (2004) han señalado que dado que el contexto familiar es muy importante, existe la necesidad de adoptar un enfoque ecológico para la identificación de los estos alumnos. También, conviene mencionar que los padres constituyen una fuente valiosa de información, ya que sus observaciones son bastante confiables, porque en general, son objetivos y precisos, especialmente en lo que se refiere a los procesos evolutivos y aptitudinales, al convivir con sus hijos en distintas situaciones en las que se pueden apreciar conductas que generalmente no se ven en el contexto escolar (Blanco, 2001).

---

Los padres pueden conocer cómo son las conductas, gustos e intereses de sus hijos, pero en ocasiones ellos desconocen que son sobresalientes, o por el contrario, creen que sus hijos son sobresalientes sin que éstos realmente lo sean, por ello es importante informar sobre el tema, para que ellos puedan identificar mejor las características de sus hijos. Gómez y Valadez (2010) y Shea y Bauer (1999) indicaron que los padres de niños sobresalientes pueden experimentar tensión ante el aumento en las demandas que significa ser un alumno con estas características. En este sentido, Martín (2004) y Olszewski-Kubilius (2008) señalaron que es frecuente encontrar a padres abrumados por la inquietud, impaciencia y preguntas de sus hijos sobresalientes, lo que puede generar un deterioro en la relación con ellos. También es posible que los padres fomenten la ansiedad de sus hijos si tienen expectativas muy elevadas en cuanto a su rendimiento escolar real.

Se puede decir que cada familia recibe la noticia de forma diferente, por tal motivo necesitan orientación y ayuda para comprender a sus hijos. Además, sería conveniente tomar en consideración ciertos aspectos para ayudar a los padres (Consejería de Educación y Ciencia, 2001) como los siguientes: deben aceptar a sus hijos tal como son, estimular sus capacidades, dedicarles tiempo, procurar no perder la paciencia ante su insaciable curiosidad, no esperar que destaquen en todo, ser flexibles y respetuosos con su trabajo, animarlos a resolver los problemas sin temor al fracaso, reforzar sus logros y dedicación a la tarea; y que comprendan que sus hijos en algunas ocasiones no rendirán en los más altos niveles.

Lo anterior, refleja que el ambiente familiar es de suma importancia tanto en la identificación como para el desarrollo de programas que favorezcan las habilidades de los sobresalientes. Los padres proveen de información que ayuda a conocer las capacidades e intereses de los alumnos; y, también necesitan información de cómo pueden actuar para brindar alternativas educativas que permitan enriquecer el entorno educativo de sus hijos.

---

## **Escuela.**

Hernández y Borges (2010) indicaron que existe interés por lo que ocurre en el ambiente escolar de los alumnos sobresalientes y que los estudios se han basado sobre tres temas específicos que son la identificación, las percepciones de los profesores hacia esta población y los programas de intervención.

Rayo (2001) señaló que es importante conocer las actitudes e ideas de los profesores relacionadas a los alumnos sobresalientes, porque éstas influyen en el proceso de identificación. Al respecto, algunas investigaciones sobre la eficacia de los programas para estudiantes sobresalientes han reportado que los beneficios observados en los alumnos se deben principalmente a la disposición y capacidad del maestro, el curriculum y los métodos empleados en la instrumentación. Por lo que se ha hecho evidente que las opiniones y actitudes de los docentes están íntimamente relacionados con la práctica, así como con la construcción de estrategias para estos alumnos.

El profesor cumple una función importante dentro del ámbito educativo de los estudiantes sobresalientes ya que él los remite a diversos programas para favorecer sus potencialidades, pero distintos autores como Mansour (2004) han reportado que en algunos casos los docentes perciben a estos alumnos como hostiles, arrogantes y confiados, esta percepción genera conductas negativas hacia estos alumnos y conlleva a que dentro del aula no se les proporcionen actividades adicionales, ni que se les envíe a programas extraescolares para brindarles una educación acorde a sus necesidades educativas, porque estas estrategias son consideradas como elitistas.

El profesor es una fuente importante de información para la identificación del alumno sobresaliente y goza de tradición, aun cuando no está exento de problemas. En la actualidad es una cuestión que sigue provocando controversias, pero, es uno de los informantes más comunes en el proceso de detección (Blanco, 2001). Es conveniente indicar que en ocasiones los datos de los profesores

---

pueden ser sesgados y enmascarados por criterios de rendimiento, por lo que distintos autores consideran que se debe complementar la información con otras pruebas confirmatorias (Rayo, 2001).

Genovard (2006) ha resaltado la idea de proporcionar una preparación especial para los profesores en la que se les expliquen las características, mitos, estereotipos y estrategias de intervención para los estudiantes sobresalientes. La participación de los docentes en la identificación de estos alumnos es importante porque ellos observan su rendimiento escolar, conductas y características de tal forma que pueden tener indicios de su inteligencia, creatividad y motivación, de esta manera ellos pueden hacer modificaciones tanto en sus estrategias educativas, así como en los recursos didácticos que les permitan favorecer las capacidades de estos estudiantes (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005).

Para utilizar los juicios de los profesores en el proceso de identificación de estudiantes sobresalientes son necesarias ciertas condiciones (Rayo, 2001):

- Preparación previa adecuada de los profesores, familiarización con el propósito del proceso de identificación y con los instrumentos a emplear.
- Contar con instrumentos adecuados para que los profesores expresen sus juicios.
- Los juicios de los profesores deben tomarse como una fuente de información más del proceso de identificación, por lo que es necesaria la combinación de otros instrumentos de evaluación.

A partir de todo lo anteriormente señalado, se puede hacer hincapié en que las características cognoscitivas y afectivo-motivacionales de los alumnos sobresalientes interactúan y, cada una es necesaria e insustituible. Además, para que se desarrollen dichos aspectos se requieren de ciertas condiciones socio-ambientales que involucren a la familia y la escuela. De aquí que sea importante

---

contar con sistemas mixtos de identificación en los que se puedan valorar las distintas variables tanto personales -- cognoscitivas, afectivas, motivacionales-- como sociales -- escolares y familiares -- que caracterizan a los alumnos sobresalientes, puesto que la valoración de un solo rasgo no sería suficiente para conocer el perfil de esta población, tal como se desprende de los modelos y las características descritas por los autores antes señalados y que permitirán una explicación de éstas.

En este estudio se considerará la propuesta de Mönks y Van Boxtel (1992) quienes definen al alumno sobresaliente como aquel individuo que presenta una habilidad superior al promedio, elevada creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto académico. Además reconoce la influencia de los factores del ambiente como la familia y la escuela que están relacionados con el éxito académico del alumno sobresaliente.

Para estos autores, **la habilidad superior** se encuentra relacionada con un alto nivel cognoscitivo, el manejo de tareas intelectuales y con la aptitud académica, por lo que aconsejan el uso de pruebas de inteligencia para la identificación de estos alumnos, cabe señalar que es suficiente una desviación estándar en el C.I. lo que equivale a una puntuación superior a 116 o a un percentil superior a 75. En cuanto a la **Creatividad** esta se asocia con la capacidad de producir un gran número de ideas, diferentes entre sí y poco frecuentes lo cual se observa en productos originales, novedosos apropiados a las situaciones, en el caso de los niños esto se puede evaluar a través de sus escritos, juegos y con los dibujos (Torrance, 1977).

Con respecto a los factores afectivo-motivaciones, destaca que estos alumnos presentan altos niveles de **compromiso con la tarea**, que se vincula con la habilidad para comprometerse totalmente en un problema o en una actividad determinada, asimismo Renzulli (2011) y Zacatelco (2005) mencionaron que sus indicadores son el interés, la perseverancia y determinación. Otra de las variables

---

a evaluar es el **autoconcepto académico** ya que actúa como catalizador en el desarrollo del potencial sobresaliente de los alumnos, debido a que si se tiene una percepción positiva o negativa, esto va a influir en que se faciliten o inhiban sus habilidades.

Cabe resaltar, que la aproximación de Mönks y Van Boxtel (1992) han resaltado la participación de las variables del contexto como familia y escuela ya que determinan las posibilidades de desarrollar las capacidades de los alumnos, por lo que han destacado el incluir la participación de padres y docentes tanto en la identificación, como en las estrategias para favorecer las habilidades de los niños. A partir de lo anterior, se puede indicar que cada factor es importante ya que su combinación es lo que define la aptitud sobresaliente.

---

## **Investigaciones respecto a los estudiantes sobresalientes**

Los autores que han llevado a cabo trabajos empíricos en relación con los estudiantes sobresalientes, han descrito diversas variables para su estudio y caracterización. En su mayoría se han enfocado en conocer la influencia de los aspectos personales como la inteligencia, motivación, creatividad y autoconcepto, además de indagar sobre los factores del ambiente familiar y la participación del docente, considerados elementos clave en el desarrollo de las capacidades de esta población. A partir de la revisión realizada y para fines del presente trabajo, se organiza la presentación de los estudios en tres grupos: a) las centradas en diversas características del alumno con aptitud sobresaliente; b) los relativos a los factores del ambiente ya sea familiar o escolar; y en el último apartado, c) se analizan algunos de los principales instrumentos empleados en la evaluación de distintos aspectos relacionados con el potencial sobresaliente.

### **Investigaciones centradas en características de los alumnos con aptitud sobresaliente**

Como se ha observado, la inteligencia es una de las variables que más se ha estudiado en relación con la presencia del potencial sobresaliente; de hecho como se indicó anteriormente, es con el surgimiento de las pruebas de inteligencia que evaluaban o bien el factor general (g) o las que han orientado la evaluación a los factores específicos (s), que se empezó a identificar y caracterizar a esta población; de ahí que de los instrumentos más empleados destaquen las pruebas de Stanford- Binet, las Escalas de Inteligencia Weschsler, el Test de Matrices Progresivas Raven y la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Blanco, 2001).

Al respecto, Pérez y González (2007) afirmaron que existen controversias con respecto al perfil intelectual de los estudiantes sobresalientes, debido a que presentan discrepancias en sus puntuaciones en las subescalas de las pruebas de inteligencia. Esta afirmación se fundamenta en sus estudios cuyos resultados

---

mostraron que las características cognoscitivas de los alumnos sobresalientes de educación preescolar, primaria y secundaria son diferentes al ser evaluados por las escalas Wechsler (WIPPSI y WISC-R) debido a que las subescalas con mayor peso cultural y con más elementos del currículum académico fueron: Información, Semejanzas, Vocabulario y Aritmética, además éstas eran las que aportaban mayores diferencias significativas entre las tres etapas educativas y siempre a favor de los grupos de mayor edad. Por lo que señalaron que se debe tomar con cautela el empleo de estos instrumentos en poblaciones con bajos recursos económicos, de zonas rurales y urbano marginales, de ahí que los autores han propuesto evaluaciones multicriterio en las que se empleen distintos instrumentos para evaluar las áreas cognoscitivas, motivacionales y de personalidad.

Strong y Delgado (2005) indicaron que uno de los problemas a los que se han enfrentado las escuelas de educación pública, es la escasa participación de alumnos sobresalientes pertenecientes a grupos minoritarios, lo que se debe a varios factores; dentro de éstos se encuentran entre otros: el bajo rendimiento académico, que los profesores no los remiten a los servicios especiales, variables asociadas con los grupos raciales y étnicos, las condiciones de pobreza que afectan las experiencias educativas y contribuyen a las puntuaciones bajas en las pruebas de inteligencia. Por lo que, sugirieron identificar a los alumnos sobresalientes a partir de las tareas cognoscitivas del Stanford Achievement Test (SAT), con el que lograron identificar a un 3% de niños cognitivamente sobresalientes de contextos como los antes señalados y quienes presentaron evidencias de poseer un alto nivel académico.

Para evitar la influencia cultural algunos autores como Lewis (2001), Lewis, De Camp-Fritson, Ramage, McFarland y Archwamety (2007), Mansilla, Vásquez y Estrada (2012), Saccuzzo, Johnson y Guertin (1999) han sugerido el empleo del Test de Matrices Progresivas de Raven (TMPR) porque en sus estudios se ha encontrado que es el más efectivo en la selección de alumnos sobresalientes y han argumentado que es una prueba de inteligencia no verbal

---

que evita la influencia cultural o étnica. En este sentido, Kluever y Green (1993) afirmaron que el TMPR es un instrumento internamente consistente en la evaluación de la inteligencia viso espacial de los niños.

Lewis et al. (2007) indicaron que el TMPR ayuda a identificar a los alumnos sobresalientes de primaria y sugirió utilizar el percentil 80 para su selección. Al respecto, Saccuzzo et al. (1999) reportaron que esta prueba permite detectar a más alumnos sobresaliente de distintos orígenes étnicos -- latinos, africanos y asiáticos-- en comparación con el WISC-R, por lo que recomendaron su empleo como instrumento para detectar a esta población, que además puede administrarse tanto de forma individual como grupal y como sus actividades son visuales, no requieren de un conocimiento previo, específico o determinadas experiencias educativas y culturales para contestarlo.

A partir de lo anterior, se observó en las investigaciones orientadas a la caracterización del alumno sobresaliente, que desde la década de los 70 uno de los instrumentos más empleado para identificar a estos estudiantes es el Test de Matrices Progresivas Raven; se ha argumentado que permite conocer la inteligencia a través del razonamiento, la solución de problemas, así mismo se logra hacer una diferenciación clara entre los alumnos con elevada inteligencia y los que no lo son (Almeida & Oliveira, 2010; Castro, Benavides & Segovia, 2008; Fernández, Pomar & Rodríguez, 2005; Fitz Gibbon, 1975; Freeman, 2009; Lewis, et al., 2007; Manzano, et al., 2010; Márquez & Martínez, 2011; Nasca, 1988; Rojas, Jiménez & Mora, 2011; Saccuzzo et al., 1999; Tirri & Pehkonen, 2000; Valadez, et al., 2006).

Por otro lado, Sarouphim (2008) empleó el Test de Matrices Progresivas Raven para validar la prueba de ejecución DISCOVER la cual fue desarrollada a partir de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, con sus resultados logró identificar a 14% de alumnos sobresalientes y concluyó que ambos instrumentos constituyen una alternativa de evaluación efectiva para identificar a

---

estos estudiantes. En concordancia con Bebson (2003) se reconoció que la formulación de la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner ha tenido poco impacto en la elaboración de pruebas, pues a la fecha, no se han conducido estudios cuantitativos de factor analítico que la validen, tal como ha sucedido en otros casos, como en las pruebas de inteligencia de Weschler o Terman.

Freeman (2006) llevó a cabo un estudio longitudinal que inició en 1974, en el cual se identificaron a dos grupos de niños; uno que estaba previamente seleccionado como sobresaliente y otro que presentaba habilidades semejantes, pero, que no había sido detectado. Todos los alumnos fueron evaluados a través de la prueba Raven y posteriormente, se utilizó una batería que incluía pruebas de inteligencia, personalidad y conducta. Se encontró que el grupo de alumnos identificados como sobresalientes mostró tener más problemas emocionales, en comparación con el grupo que no había sido etiquetado. El estudio de seguimiento demostró que en ocasiones los niños sobresalientes no tenían éxitos académicos en su vida adulta. Lo que llevó a los autores a reflexionar sobre la importancia de otros factores como los motivacionales y afectivos que influyen en el mantenimiento del éxito del estudiante sobresaliente, por lo que no sólo se deben tomar en cuenta las puntuaciones elevadas en la inteligencia, los alumnos sobresalientes necesitan ayuda y apoyo para lograr su autorrealización a través de una educación que se ajuste a su potencial y de que se le provean las oportunidades para favorecer sus capacidades.

Como se ha reportado, existen diversas propuestas de detección en las que se considera la evaluación de múltiples variables tanto intelectuales como motivacionales y afectivas, tal es el caso de Cervantes et al. (2011), Chávez (2008), Espinoza y Reyes (2008), Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez (2005), Manzano y Arranz (2008), Manzano et al. (2010), Pierce, et al. (2007), Valadez, Pérez y Beltrán (2010), Zacatelco (2005), Zacatelco y Chávez (2010), Zacatelco, Chávez, Lemus, Tapia y Ortiz (2010), Zavala (2004) quienes han empleado baterías de pruebas para evaluar en los alumnos las características de

---

inteligencia, creatividad y observar si las nominaciones de profesores, compañeros y padres identifican dichas habilidades en los alumnos sobresalientes.

En este sentido, Manzano y Arranz (2008) y Manzano et al. (2010) identificaron a los alumnos sobresalientes a partir de cuatro criterios: 1) basado en aptitudes; 2) en creatividad; 3) en las aptitudes conjuntamente con la creatividad, y; 4) a través del modelo de Renzulli en el que integran aptitud intelectual, creatividad y compromiso con la tarea. Los resultados permitieron identificar a un 9% de alumnos con un coeficiente intelectual por encima de 115, a 12% de estudiantes con puntuaciones por arriba del percentil 75 en creatividad; a un 2% de alumnos con un alto C.I. y elevada creatividad, a un 3% de niños que cumplían con las tres características descritas por Renzulli. Por su parte, Chávez et al. (2009), Zacatelco (2005), Zacatelco et al. (2010) han logrado identificar entre un 6% y 8% de alumnos con aptitud sobresaliente en escuelas de educación primaria ubicadas en zonas marginales del Distrito Federal a través de evaluar las variables propuestas por Renzulli (1986) quienes mostraron puntuaciones por encima del percentil 75 en creatividad, inteligencia, compromiso con la tarea y que además fueron nominados por sus profesores como alumnos sobresalientes. Además, Zacatelco (2005) reportó que las variables que predecían la aptitud sobresaliente en orden de importancia eran: en primer lugar la creatividad, seguida de la nominación del docente, posteriormente, el compromiso con la tarea y por último el razonamiento.

Por otro lado, Espinoza y Reyes (2008) identificaron a un 6% de alumnos con aptitud sobresaliente que presentaban como características que aprendían con rapidez, mostraban buena capacidad para retener información, para relacionar ideas y conceptos con facilidad, buen dominio del lenguaje, comprensión de ideas abstractas y complejas, vocabulario avanzado para su edad, fluidez, destreza para resolver problemas, alta concentración en la tarea, eran muy creativos, tenían muchos intereses, eran curiosos y preguntones, solían tener un alto concepto de sí mismos; eran perfeccionistas, autocríticos y perseverantes, manifestaban

---

buenas habilidades sociales y algunos eran líderes de su clase. En concordancia, Chan (2010), Speirs y Finch (2006) encontraron que los alumnos sobresalientes obtienen puntuaciones elevadas en el perfeccionismo, y muestran altos estándares personales, son ordenados, organizados y son capaces de percibir las discrepancias entre lo esperado y su desempeño. Lo que refuerza lo antes planteado en relación de que además del aspecto cognoscitivo que caracteriza a estos estudiantes existen otras variables importantes relacionadas a los factores de personalidad en esta población (Chávez et al., 2009; Ferrando et al., 2005; Espinoza & Reyes, 2008; Manzano & Arranz, 2008; Manzano et al., 2010; Prieto et al., 2008; Prieto et al., 2007; Valadez et al., 2010; Zacatelco, 2005; Zacatelco et al., 2010; y, Zavala, 2004).

Otra de las características cognoscitivas que ha sido estudiada en la población sobresaliente es la relativa a, la creatividad, en este sentido, Prieto et al. (2007) en su estudio encontraron que la fluidez y la originalidad constituyen las características cognoscitivas mayormente presentes al identificar alumnos sobresalientes al utilizar pruebas de creatividad. Por su lado, Ferrando, et al. (2005) reportaron que en su población existía una correlación baja entre los indicadores de la creatividad y el nivel de inteligencia, mientras que, Ming Liu (2007) encontró que existe una relación positiva entre los componentes evaluados por la prueba de creatividad y las habilidades artísticas percibidas por los docentes en el salón de clases. Así mismo, este autor indicó que las mujeres mostraron niveles más elevados de creatividad en comparación con los hombres y que los indicadores cognoscitivos más altos en las pruebas de creatividad fueron los de originalidad y elaboración. Chan (2005<sub>a</sub>) mostró que la autopercepción positiva de creatividad correlacionó con la inteligencia emocional y con la percepción de independencia, apoyo y fortaleza que provee la familia.

Por otro lado, en lo referente a la motivación, Schick y Phillipson (2009) en sus estudios han encontrado que dicha variable actúa como moderadora de los logros intelectuales de estos alumnos y que los factores que predicen los altos

---

niveles de ésta, son la inteligencia y los estilos de personalidad --autoconcepto, autocontrol y la autocrítica--. En este mismo sentido, Niki y Geoff (2006) encontraron que las experiencias que favorecen la motivación se refieren a las actividades extracurriculares, el apoyo social de la familia y los profesores. Por su lado, Gottfried, Gottfried, Cook y Morris (2005) en su estudio longitudinal de 25 años encontraron que durante la infancia los niños sobresalientes mostraron altos niveles de interés, persistencia y esfuerzo por aprender, pero, esto cambió en la adolescencia, ellos atribuyeron que se debió al hecho de que la motivación es independiente del área de talento de los alumnos, lo cual a su vez implica que existe una relación moderada entre la motivación y la habilidad intelectual.

Dentro de las variables motivacionales estudiadas se encuentra el autoconcepto, al respecto, Rudasill et al. (2009) en un estudio realizado con adolescentes sobresalientes no encontraron diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto por sexo ni por grado escolar, pero, si observaron que las puntuaciones medias de la muestra fueron superiores a las de otros estudiantes de la misma edad. Por otro lado, Lewis et al. (2007) se propusieron investigar las diferencias por género en alumnos sobresalientes de sexto grado de primaria con respecto al rendimiento, autoconcepto, intereses y motivación hacia las matemáticas y encontraron que los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en matemáticas, autoconcepto académico, intereses y motivación en comparación con las mujeres. En cuanto a la autoestima, Tapia (2010) encontró que el hecho de ser sobresaliente no es determinante para poseer niveles altos o bajos de autoestima, lo que indica que de forma general estos alumnos muestran tener una buena percepción de sí mismos.

No obstante, Seeshing, Ping-Yang y Chin-Wa (2005) encontraron en su estudio que los alumnos sobresalientes con conductas disruptivas se perciben desmotivados, con un bajo autoconcepto y poca creatividad. Sus hallazgos mostraron que los alumnos identificados con conductas disruptivas obtuvieron puntuaciones más bajas en creatividad, pero, no hubo diferencias significativas en

---

relación al autoconcepto académico y a la motivación, lo que a su vez se reflejó en la ejecución de sus actividades.

Con el interés de examinar la relación entre la característica de sobreexcitabilidad propuesta por Dabrowski y el autoconcepto en adolescentes sobresalientes, Rinn, Mendaglio, Moritz y McQueen (2010) encontraron que en el grupo con calificaciones bajas en el aspecto psicomotor presentaron bajo autoconcepto físico, mientras que los adolescentes con alta capacidad intelectual obtuvieron un autoconcepto matemático y general elevado. En cuanto al sexo se observó que las mujeres obtuvieron puntuaciones más bajas en el autoconcepto en comparación con los hombres. Al utilizar los parámetros de la teoría de Dabrowski, autores como Piirto, Montgomery y May (2008) encontraron que existían diferencias por sexo y de acuerdo al país de origen en los adolescentes sobresalientes, respecto a los aspectos considerados en la teoría de la sobreexcitabilidad. Los resultados mostraron que las mujeres koreanas obtenían puntuaciones elevadas en la sobreexcitabilidad en el área psicomotora en comparación con las mujeres de Estados Unidos, y no encontraron diferencias significativas en las otras áreas. En otro estudio, Piirto y Fraas (2012) al comparar a adolescentes sobresalientes con adolescentes de la escuela vocacional encontraron diferencias en las medias de ambos grupos referidas a las áreas imaginativa e intelectual de la prueba de sobreexcitabilidad, no así en las áreas psicomotora, sensitiva y emocional.

Otros de los aspectos que han resultado de particular interés en el estudio del alumno sobresaliente están relacionados con los aspectos emocionales y de personalidad. Autores como Lee y Olszewski-Kubilius (2006), López y Roger (2010), Ocampo y López (2011), Prieto et al. (2008), Valadez et al. (2010), Woitaszewski y Aalsman (2004) y Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts (2005) han retomado la perspectiva de Salovey sobre inteligencia emocional para hacer sus aportaciones en este sentido.

---

Zeidner et al. (2005) encontraron que los alumnos sobresalientes de secundaria obtienen puntuaciones más elevadas en la inteligencia emocional que estudiantes de su edad que no lo son, lo que sugiere que los primeros son más capaces de reconocer sus sentimientos, así como de usar y manejar adecuadamente sus emociones en comparación con los segundos. Al respecto, Prieto et al. (2008) encontraron que los alumnos sobresalientes se perciben con mayor adaptabilidad, flexibilidad y destreza para controlar sus emociones, pensamiento y conductas ante situaciones nuevas, mientras que los estudiantes promedio se percibieron con mayor habilidad intrapersonal. En este sentido, López y Roger (2010) y Ocampo y López (2011) encontraron que los estudiantes sobresalientes mostraron una mayor inteligencia emocional al obtener mejores puntuaciones en las características de autoconciencia, autocontrol, automotivación y aprovechamiento emocional en comparación con alumnos promedio.

En concordancia con lo anterior, Lee y Olszewski-Kubilius (2006), Olszewski-Kubilius y Turner (2002) encontraron que los alumnos con aptitudes sobresalientes obtienen puntuaciones más elevadas en inteligencia emocional y en adaptabilidad, ellos pudieron identificar con mayor facilidad los problemas y resolverlos, no obstante, un dato relevante es que obtuvieron puntuaciones más bajas en lo que se refiere al manejo del estrés. Por el contrario, Parker, Jordan, Kirk, Aspiranti y Bain (2010), Schewean, Saklofske, Widdifiel-Konkin, Parker y Kloosterman (2006) reportaron que los alumnos con aptitud sobresaliente obtienen puntuaciones más altas en habilidad interpersonal, lo cual coincidió con la percepción que tenían sus padres de ellos al considerarlos con mayor adaptabilidad y mejor manejo del estrés. Datos similares fueron encontrados por Valadez et al. (2010) quienes indicaron que los alumnos sobresalientes obtenían puntuaciones significativamente más altas en el manejo de estrés y en la inteligencia emocional en comparación con sus compañeros no sobresalientes. Lo antes señalado apoya la idea de que los alumnos con aptitud sobresalientes son

---

emocionalmente maduros y muestran un mejor ajuste emocional en comparación con los alumnos promedio.

Con el interés por determinar cómo influyen los eventos vitales negativos, el estrés y las experiencias en la escuela en adolescentes sobresalientes, Peterson, Duncan y Canady (2009) realizaron un estudio longitudinal por once años, en el que encontraron que los estudiantes experimentaron distintas situaciones negativas, dentro de las que se reportaron muertes de familiares o amigos, enfermedades graves y/o crónicas, cambios en las familias, accidentes en autos, conflictos con los maestros, abusos sexuales, pero ellos sólo mencionaron como experiencias difíciles de superar las relacionadas con el aspecto académico y aquellas vinculadas con sus pares. Los autores resaltaron que su alto rendimiento se mantuvo constante durante el estudio, lo que sugiere que ellos tienen estrategias que les permiten afrontar distintas situaciones como las mencionadas. Por su parte, Woitaszewski y Aalsman (2004) demostraron que el éxito académico no depende de la inteligencia emocional de los alumnos sobresalientes, por lo que sugirieron que se deben incluir otras variables emocionales y de personalidad para futuras investigaciones

Los estudios relacionados al aspecto emocional y ajuste social de los estudiantes sobresalientes han tomado relevancia en los últimos años. De tal manera que Mueller (2009) encontró que no existen diferencias significativas en la presencia de depresión entre estudiantes sobresalientes y los promedio, además de que existen más índices de depresión en los adolescentes hispanos; de entre ellos, las mujeres son las que presentaron más síntomas depresivos, asimismo reportó que existían factores protectores como el autoconcepto positivo la cohesión familiar y el sentido de pertenencia a la escuela, que actúan como variables que disminuyen los síntomas depresivos. Por su parte, Valadez, Meda y Matsui (2004) mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas en las variables de ansiedad entre alumnos con aptitud sobresaliente y promedio, pero en cuanto a la depresión se observó que los alumnos sobresalientes

---

presentaron niveles más elevados en las subescalas de problemas sociales, preocupación por la muerte y depresivos varios. Lo que sugiere que tienden a estar mayormente preocupados por distintos aspectos de la vida que les generan sentimientos negativos en comparación con sus compañeros no sobresalientes.

En síntesis, se puede observar que la evidencia empírica relacionada con la caracterización de alumnos con aptitud sobresaliente muestra que una de las principales variables que se han empleado en la identificación de esta población es la inteligencia, así mismo sugiere el empleo del Test de Matrices Progresivas Raven como una prueba de detección, debido a sus características psicométricas, su aplicación tanto individual como de forma grupal y al estar libre de influencia cultural. También, se aprecia que la creatividad y la motivación se han estudiado en distintas poblaciones de niños, adolescentes y adultos sobresalientes, en relación a la primera los resultados muestran que la aptitud sobresaliente se constata en altos niveles de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en sus producciones, en cuanto a la segunda los indicadores muestran altos niveles de esfuerzo, persistencia e interés que llevan a esta población a ser exitosa en distintos aspectos del ámbito académico y profesional. Por otro lado, se encontró que en el caso del autoconcepto académico, éste se ha investigado más en población adulta, por lo que se hace necesario indagar cómo se comporta esta variable y verificar que tanto permite identificar a niños con potencial sobresaliente. Cabe destacar que, en cuanto a las variables afectivas se han estudiado aspectos como la sobreexcitabilidad, la inteligencia emocional, la depresión y la ansiedad, así mismo se observó que estas variables tienen una relación importante con los factores cognoscitivos y motivacionales.

Los estudios anteriormente expuestos, apoyan la concepción de que el proceso de identificación de los estudiantes sobresalientes debe incluir la evaluación de distintas características que permitan conocer las habilidades generales y específicas, así como reiteran la necesidad de emplear instrumentos

---

que por un lado permitan reconocer aspectos cognoscitivos así como aquellos relacionados con las áreas motivacional y afectiva.

### **Estudios relativos al ambiente familiar y escolar del alumno sobresaliente**

Hernández y Borges (2010) afirmaron que los sobresalientes se desenvuelven en un contexto en el cual existen relaciones importantes con sus compañeros, profesores y la familia. Estos aspectos del entorno han sido considerados por distintos autores como Tannenbaun (1991) y Gagné (2010) quienes plantearon perspectivas interaccionistas en las que se indica que el niño sobresaliente posee determinadas habilidades, pero que éstas se favorecen a través de los catalizadores externos como son los aspectos sociales en los que se encuentra, la familia y el ámbito escolar. A partir de lo anterior, se han realizado investigaciones cuyo propósito ha sido explorar la influencia del entorno familiar y escolar en el desarrollo psicológico, emocional y social del niño sobresaliente, a continuación se mencionaran estos estudios.

Morrissey y Brown (2009) estudiaron las interacciones entre madre e hijo en situaciones de juego simulado y su posible relación con el Coeficiente Intelectual (C.I.) de los niños. Los resultados mostraron que las diadas entre las madres y sus hijos con C.I. elevado tuvieron un aprendizaje más rápido durante el juego y, que alrededor de los 12 meses estos niños comenzaron con el juego imaginario independiente, lo cual ha sido asociado con un aprendizaje más eficiente y con menos ayuda para lograrlo. Lo anterior sugiere que los niños con aptitud sobresalientes presentan un desarrollo cognoscitivo avanzado en edades tempranas, son más estratégicos en la solución de problemas, son curiosos, además de que en general su ambiente familiar y escolar son estimulantes.

Al respecto, Borges, Hernández y Rodríguez (2006) al partir de la base de que la familia ayuda al ajuste emocional y social de los niños, se propusieron conocer los estilos de crianza que empleaban los padres de familia con niños sobresalientes. Los resultados mostraron que éstos se percibieron con habilidad

---

para educar a sus hijos, que empleaban actitudes positivas al promover el dialogo, la comunicación, les proporcionaban distintas oportunidades educativas, evitaban favoritismos, les inculcaban valores, les demostraban afecto y los apoyaban emocionalmente. Lo que sugiere que los padres promueven la autonomía y que esta actitud favorece la adaptación personal, escolar y social de niños con aptitud sobresalientes. En contraposición, Morawska y Sanders (2009) encontraron que los niños con aptitud sobresaliente presentaban problemas de conducta, dificultades para socializar, expresar sus sentimientos y eran hiperactivos. Los autores reportan que los padres utilizaban como estrategia para manejar la conducta de sus hijos, el platicar con ellos y reprenderlos.

Manzano y Arranz (2008) reportaron que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables del contexto familiar y el desarrollo de las capacidades de los alumnos sobresalientes, ellos encontraron que las variables más relevantes para favorecer el potencial sobresaliente fueron que las madres contaran con un nivel educativo alto, que no trabajaran fuera de casa y que emplearan un estilo asertivo en la educación de sus hijos. En concordancia, Garn, Matthews y Jolly (2010) encontraron que el ambiente familiar favorece la motivación académica, señalaron que los padres se muestran como expertos, crean andamiajes o realizan modificación de conducta para ayudar a que los niños estudien, por lo que se sugiere que tienen cierto conocimiento y lo ponen en práctica para lograr mejores resultados académicos, pero cabe señalar que no son tan conscientes de como el ambiente familiar favorece la internalización de la motivación académica.

En este sentido, Chan (2005<sub>a</sub>) se interesó por conocer la relación entre las variables del ambiente familiar y el desarrollo del talento en alumnos sobresalientes chinos inscritos en los servicios escolares de Honk Kong. Los resultados indicaron que los padres consideraban que los hombres tenían más posibilidades de sobresalir en comparación con las mujeres. Además, se encontró que las expectativas paternas y la cohesión familiar eran factores que intervenían

---

para que los alumnos percibieran de forma positiva sus propias habilidades. En su estudio afirmaron que la cohesión familiar, las expectativas de los padres y la independencia influyeron en el rendimiento académico, liderazgo y creatividad de los niños. En México, Gómez y Valadez (2010) reportaron que los padres mostraban sentimientos de satisfacción y orgullo por saber que sus hijos eran sobresalientes, pero, también tenían sentimientos encontrados, el placer frente al temor de estar preparados para favorecer las capacidades de sus hijos.

Por otro lado, autores como Pfeiffer, Kumtepe y Rosado (2006), Renzulli (1986), Zavala (2004), Zacatelco y Acle (2009), Zeynep y Bayindir (2009) indicaron que la nominación de los profesores representa un papel fundamental en los procesos de identificación ya que proporcionan información relevante relacionada con sus alumnos. Cabe indicar que las investigaciones en torno a este tema han reportado resultados contradictorios, ya que algunos autores como Alonso y Benito (2004) y Valadez et al. (2006) señalaron que las percepciones de los docentes no son tan efectivas para la detección, pero, otros como Elices, Palazuelo y Del Caño (2006), Endepohls- Ulpe y Ruf (2005), Manzano et al. (2010); Hong, Greene y Higgins (2009), Zacatelco (2005) y Zavala (2004) han encontrado que los maestros logran identificar de forma adecuada a los sobresalientes.

Wu (2005) indicó que los profesores con mayor experiencia y aquellos que han asistido a cursos relacionados con la aptitud sobresaliente tienen una percepción distinta que les permite detectar mejor a estos alumnos. Lo que sugiere que existen algunos factores como la experiencia, los cursos y el trabajo anterior con estudiantes sobresalientes que puede incidir en la forma en que los profesores identifican y promueven el desarrollo de las capacidades de esta población. Al respecto, Elices et al. (2006), Endepohls- Ulpe y Ruf (2005) encontraron en sus estudios que los docentes con experiencia realizaron descripciones más precisas en el aspecto cognoscitivo, al indicar que los niños sobresalientes presentaban una alta inteligencia, buena memoria, resolución de

---

problemas, razonamiento lógico, amplio vocabulario, elevada motivación, capacidad de aprendizaje, creatividad y motricidad.

Por su parte, Zeynep y Bayindir (2009) indicaron que los profesores reconocen que los alumnos sobresalientes son creativos y que tienen un mayor nivel de desarrollo cognoscitivo, pero cabe indicar que desconocen otras variables vinculadas con esta población, como lo es la motivación y el interés. Lo anterior, permite reconocer la importancia de brindar apoyo a los profesores para que se actualicen sobre el conocimiento de las habilidades de los sobresalientes y así ofrecer una mejor calidad educativa. Para Elices et al. (2006) algunas limitaciones surgen cuando los profesores se centran principalmente en el rendimiento académico, si tienen estereotipos y se dejan de lado las características del sobresaliente. Pese a esta dificultad, se ha considerado que el profesor desempeña un papel muy relevante en la evaluación de las necesidades educativas de estos alumnos, ya que interactúan a diario con ellos y disponen de indicadores suficientes para ofrecer una información completa de su capacidad y desarrollo en distintos ámbitos, así como de su funcionamiento en el aula.

Con el interés por determinar si existía relación entre la percepción del profesor y las variables evaluadas en el Modelo de Renzulli, autores como Chávez et al. (2009), Lemus, Tapia, Chávez y Zacatelco (2010), Zacatelco (2005) encontraron que los docentes al nominar a sus alumnos, primero consideran la inteligencia y después la creatividad como características principales en los sobresalientes, en cuanto al compromiso con la tarea, no se consideró una variable que los docentes asociaran con estos estudiantes. Finalmente, se resaltó la importancia de la participación del profesor y la necesidad de proporcionarle mayor información para realizar una identificación adecuada y oportuna del sobresaliente dentro del aula.

En la literatura se ha destacado que el profesor aporta información importante de los alumnos sobresalientes mediante la observación y registro de

---

los comportamientos, de tal forma que se han elaborado instrumentos para facilitar la labor del docente en la detección. Los estudios cuantitativos vinculados a los sobresalientes resaltan la necesidad de complementarse con otros de carácter cualitativo que permitan analizar otras variables como la creatividad, motivación, intereses, estilos de pensamiento, características de comportamiento y estrategias de aprendizaje (Elices et al., 2006). Al respecto, Zavala (2004) resaltó la importancia de diseñar un sistema de evaluación para identificar alumnos sobresalientes a través de la validación y confiabilidad de tres instrumentos: una escala de detección de alumnos sobresalientes para maestros, un formato para la nominación por compañeros y una lista de verificación para padres de familia. Los resultados reportaron que los instrumentos cumplían con los indicadores psicométricos y se destacó la necesidad de diseñar procedimientos e instrumentos que cumplan con un carácter social y cultural que permitan la identificación de las habilidades y características de los alumnos sobresalientes.

Pfeiffer et al. (2006) diseñaron la Gifted Rating Scales que se conformó de cinco escalas -- habilidad intelectual y académica, creatividad, artística, liderazgo y motivación--, se construyó a partir del Modelo Multidimensional y Tipológico de Munich (Heller & Hany, 2004). El instrumento sirve para corroborar y clasificar a los alumnos sobresalientes a través de la evaluación de sus habilidades, sobre todo de aquellos que no tienen como lengua materna el inglés. Los autores señalaron que es importante incluir distintos instrumentos que permitan conocer las características de los niños sobresalientes, ya que el considerar una sola prueba sería bastante restrictivo, por lo que sugirieron complementar la información a través de múltiples criterios que incluyan entrevistas, cuestionarios, pruebas de aptitud y en los cuales participen alumnos, docentes y padres de familia. En este sentido, Cervantes et al. (2011) hicieron un estudio en el que se incluyó como evaluación una prueba de talentos que era contestada por el profesor, así como dos instrumentos para alumnos un cuestionario de estrategias de aprendizaje y la prueba Aptitudes Mentales Primarias. Los resultados

---

mostraron que a través de este proceso se puede identificar a los alumnos con talento de forma eficaz, fácil, sencilla y económica.

El profesor cumple una función importante dentro del ámbito educativo de los sobresalientes, ya que es él quien los remite a diversos programas para favorecer sus potencialidades, pero, Mansour (2004) ha reportado que en algunos casos, los docentes perciben a los estudiantes sobresalientes académicos como hostiles, arrogantes y confiados, lo que lleva a que no se les proporcionen actividades adicionales, ni se les canalice a programas extraescolares porque se cree que estas estrategias son elitistas. No obstante, esta situación cambia cuando los niños presentan talentos vinculados a los deportes o en las áreas artísticas, debido a que son características aprobadas por la sociedad porque promueven la cohesión grupal y la preservación cultural. En este sentido, Geake y Groos (2008) en su estudio encontraron que los docentes tenían sentimientos negativos hacia los alumnos que demostraban precocidad intelectual y, que éstos se relacionaban con la elocuencia e inconformidad social, pues, los percibían como niños demasiado críticos e insensibles. Lo que apoya la idea de que los docentes tienen estereotipos vinculados con estos alumnos y esto genera que disminuyan su participación en programas de educación extra escolar.

En los últimos años se ha incrementado el interés por una educación equitativa e inclusiva para los alumnos sobresalientes que les permita favorecer sus capacidades. Por lo que es importante que la enseñanza regular se modifique y que incluya programas educativos diferenciados, a través de estrategias como el enriquecimiento -- los estudiantes investigan y profundizan sobre diferentes temas que les interesan -- y la aceleración -- proporciona a los alumnos experiencias de aprendizaje más complejas-- de tal forma que se promuevan competencias básicas como: habilidades del pensamiento, desarrollo de la creatividad, solución de problemas, investigaciones independientes y que reconozcan sus propias necesidades afectivas y sociales (Hong et al., 2009). En relación a esto, Schunk (1997) reportó efectos positivos de estas estrategias en los estudiantes

---

sobresalientes al observar incrementos en la motivación, autoimagen y en el rendimiento escolar. Sin embargo, aun cuando se han encontrado beneficios, no todas las escuelas incluyen esta gama de oportunidades para los sobresalientes.

Así mismo, autores como Arancibia, Lissi y Narea (2008), Armenta (2008), Briggs, Reis y Sullivan (2008), Chávez (2008), Chávez et al. (2009), Hee Yoon (2009), Hernández (2009), Lemus (2012), Ortiz (2012), Tapia (2012), VanTassel-Baska (2006), Well, Lohman y Marron (2009), Younge-Lee, Olszewski-Kubilius y Peternel (2009) han reportado incrementos importantes en las variables cognitivas, motivacionales y afectivas en los alumnos con aptitud sobresaliente que participaron en distintos programas de enriquecimiento y aceleración. Lo que permite mencionar que existe evidencia empírica de que los programas educativos diseñados para los estudiantes sobresalientes ayudan a favorecer sus habilidades y promueven un óptimo desarrollo educativo, emocional y psicológico. Cabe señalar que, para proveer de estas alternativas es necesario partir de una identificación adecuada que permita conocer las características de los estudiantes y por ende se estructuren los programas de acuerdo con las necesidades de la población.

Las investigaciones anteriormente expuestas reflejan la importancia de aspectos tanto de la familia como de los docentes, si bien se encontró que los patrones de crianza, la expectativas y ciertas características de los padres promueven el desarrollo del potencial sobresaliente, también hay evidencia de que los docentes, a través de sus prácticas cotidianas dentro del aula, permiten por un lado identificar y reconocer las características de los estudiantes sobresalientes y por el otro, promover actividades educativas que favorezcan dichas capacidades. No obstante, también se encontró el temor de los docentes de tener en su grupo alumnos sobresalientes que les cuestionen. Esto permite reflexionar sobre la importancia de los ambientes inmediatos en los que crece el niño, ya que si bien es indispensable contar con un potencial, éste se desarrolla gracias a los moderadores medio ambientales que proporciona la familia y la escuela, como lo

---

apunta la evidencia empírica. También, se debe mencionar que las investigaciones o bien se han enfocado al niño, a la familia o a los docentes, pero no se ha indagado sobre la relación de los tres elementos y como estos favorecen el desarrollo del potencial sobresaliente en alumnos de primaria.

### **Instrumentos que han sido utilizados en la evaluación de los alumnos con potencial sobresalientes**

Para iniciar con este apartado es importante retomar las ideas propuestas por Espinoza y Reyes (2008) y Pfeiffer et al. (2006) quienes indicaron que existen tres problemas que han afectado la identificación de los sobresalientes; la primera se ha relacionado con las diferentes definiciones, la segunda con la falta de consenso acerca de la conceptualización de estos alumnos, y; la tercera tiene que ver con las técnicas e instrumentos que se han empleado para su identificación. Las pruebas de inteligencia son rutinarias, pero, sólo proveen un coeficiente intelectual, por lo que existe la necesidad de contar con otros recursos que complementen y ayuden a conocer las habilidades de los estudiantes, de esta manera se ha sugerido incorporar en la identificación del sobresaliente a la familia y los docentes.

Hasta ahora se han abordado distintas investigaciones que se han enfocado en el estudio de las características de los estudiantes sobresalientes o la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del potencial, pero es indispensable hacer referencia sobre cuáles pruebas son lo que se han empleado para evaluar dichas variables. Como se observa en la Tabla 3, los instrumentos empleados por los autores se han dividido en aquellos que evalúan factores cognoscitivos, como es el caso de la inteligencia y la creatividad, se encuentran los motivacionales que corresponden a dos variables importantes como el compromiso con la tarea y el autoconcepto. También, existen aquellos que permiten reconocer los aspectos emocionales, otros que están enfocados a la familia y otros al profesor.

---

En cuanto a la variable inteligencia, se han empleado pruebas para evaluar el factor general o las habilidades específicas, los usados más frecuentemente son: la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Yuste, Martínez & Galve, 1998), las Escalas de inteligencia Wechsler (Wechsler, 1997), el Stanford- Binet (Terman & Merrill, 1960). Pero, cabe destacar que autores como Almeida y Oliveira (2010), Castro et al. (2008), Fernández et al. (2005), Freeman (2009), Manzano et al. (2010), Márquez y Martínez (2011), Tirri y Pehkonen (2000), Valadez, et al. (2006) han señalado que el Test de Matrices Progresivas Raven (Raven, J. C, Court & Raven, J., 1993) es una alternativa viable ya que permite detectar claramente a los alumnos sobresalientes.

En cuanto a la creatividad se observó que el instrumento que más se ha empleado es la Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural Forma A de Torrance (1974; 2008) para Manzano y Arranz (2008), Manzano et al. (2010), Prieto et al. (2008), Zacatelco et al. (2010) es una herramienta que permite conocer los niveles de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre en los dibujos diseñados por los niños. Al respecto, se debe indicar que, Zacatelco, Chávez, González y Acle (2011) realizaron una validez de constructo de dicho instrumento con alumnos de primaria de la delegación Iztapalapa, con el propósito de conocer el nivel de creatividad en esta población y emplearlo para identificar a los estudiantes sobresalientes (Tabla 3).

Tabla 3

*Instrumentos empleados para evaluar las variables cognoscitivas.*

VARIABLES	INSTRUMENTOS
INTELIGENCIA	<p><b>Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales</b> (Yuste, Martínez &amp; Galve, 1998). Alpha de Cronbach= 0.99, España</p>
	<p><b>Stanford- Binet</b> (Terman &amp; Merrill, 1960). Los coeficientes de confiabilidad se encuentran entre 0.85 y 0.89 obtenidos por la fórmula Spearman-Brown, Estados Unidos</p>
	<p><b>Escalas de inteligencia Wechsler</b> (Wechsler, 1997). Confiabilidad obtenida por correlaciones test, re-test. 0.80 Estados Unidos. Alpha de Cronbach 0.70, Chile Adaptación a población Mexicana, desarrollada en el Distrito Federal</p>
	<p><b>Test de Matrices Progresivas Raven</b> (Raven et al., 1993). Kuder Richardson =0.87 Estados Unidos.</p>
	<p><b>DISCOVER</b> (Sarouphim, 1999). Validez concurrente con e RAVEN: Líbano</p>
	<p><b>Stanford Achievement Test</b> (Carney, 2003). Validez predictiva, confiabilidad de 0.93 a 0.95 Estados Unidos, España.</p>
	<p><b>Razonamiento de la Prueba de Evaluación Inicial para Estudiantes con Aptitud Sobresalientes (SAGES)</b> (Johnsen &amp; Corn, 2003). Confiabilidad: 0.48, validez de contenido. Estados Unidos,</p>
	<p><b>Prueba de Detección de la Talentos</b> (Pérez, 2007). No indica</p>
CREATIVIDAD	<p><b>Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural Forma A de Torrance</b> (Torrance, 1974, 2008). Test Retest = 0.93 Estados Unidos Alpha de Cronbach= 0.80 España Alpha de Cronbach= 0.90 México</p>
	<p><b>Creativity Self – Rating Scale</b> (Schutte, et al., 1998). Validez= 0.34 Estados Unidos</p>
	<p><b>Creativity Self-Rating Scale</b> (Renzulli, Smith, White, Callahan &amp; Hartman, 1976). No indica</p>
	<p><b>Prueba Farrens de Creatividad</b> (Zacatelco, 2005). Alpha de Cronbach = 0.90 México</p>

En cuanto al aspecto de la motivación, se encontró en que en los estudios se han utilizado tres instrumentos, dos de los cuales se han aplicado en población secundaria y alumnos universitarios (Tabla 4). Sólo el creado por Zacatelco (2005) fue empleado y validado en niños de primaria, además permite detectar a los alumnos sobresalientes. En este sentido, Zacatelco (2005) diseñó un instrumento al que se le denominó Escala de Compromiso con la Tarea que tiene como finalidad conocer los niveles de motivación intrínseca a través de los indicadores de persistencia, interés y esfuerzo en actividades académicas y extracurriculares, se debe indicar que dicha prueba fue validada en escuelas primarias de la delegación Iztapalapa.

Tabla 4

*Instrumentos empleados para evaluar las variables motivacionales.*

VARIABLES	INSTRUMENTOS
MOTIVACIÓN	<b>Escala de Compromiso con la Tarea</b> (Zacatelco, 2005). Alpha de Cronbach = 0.79 México
	<b>Motivación hacia las Actividades Académicas</b> (Flores & Gómez, 2010) Alpha de Cronbach = 0.78 México
	<b>Escala de Motivación Educativa</b> (2006) Alpha de Cronbach = 0.62 (España) 0.83 Paraguay

Se observó que son varias las pruebas que se han empleado en el aspecto emocional de los alumnos con aptitud sobresaliente, las pruebas van desde evaluar la inteligencia emocional, ansiedad, sobreexcitabilidad, depresión, adaptación y autoestima, en la mayoría de los estudios se abordó la relación de estas variables con los factores cognoscitivos y motivacionales (Tabla 5). Con respecto, al autoconcepto general, se han desarrollado varias alternativas, pero, en población infantil son pocos los instrumentos que evalúen esta variable en el ámbito académico, por lo que se hace necesario construir un instrumento que permita reconocer y medir este constructo en alumnos sobresalientes

Tabla 5

---

*Instrumentos empleados para evaluar las variables afectivas y de personalidad*

VARIABLES	INSTRUMENTOS
INTELIGENCIA EMOCIONAL	<b>Emotional Intelligence Scale</b> (Wong, 2007). Alpha de Cronbach = 0.84 China Países en que se emplea: China
	<b>Multifactor Emotional Intelligence Escale</b> (Salovey, Mayer & Caruso, 2003). Validez discriminante Países en que se emplea: Estados Unidos, México
	<b>On EQ-I</b> (Bar-On & Paker, 2000). Alpha de Cronbach= 0.72, Estados Unidos, China.
AUTOCONCEPTO	<b>Escala de Autoconcepto de Piers Harris</b> (1984). Alpha de Cronbach = 0.85 Estados Unidos Alpha de Cronbach = 0.81 México
	<b>Self-Perception Profile for Children</b> (Harter, 1985). Alpha de Cronbach = 0.84, Estados Unidos
	<b>The Self-Description Questionnaire-II</b> (, Hubner & Stanton, 1976). Alpha de Cronbach = 0.89. Estados Unidos
OTROS	<b>Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación infantil</b> (Hernández, 1998). Alpha de Cronbach = 0.92, España.
	<b>Roets Rating Scale for Leadership</b> (Roets, 1997) No indica
	<b>Defining Issues Test- 2</b> (Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau, 1999). Alpha de Cronbach= 0.68, Estados Unidos
	<b>Behavior Assessment System for Children</b> (Reynolds & Kamphaus, 1992). Test Retest = 0.85, Estados Unidos
	<b>Cuestionario de Depresión para Niños</b> (Lang & Tisher, 1994). Alpha de Cronbach= 0.82, Australia
	<b>Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada</b> (Reynolds & Richmond, 1985). No indica
	<b>Test de Autoestima Escolar-Alumno</b> (Marchant, Haeussler & Torreti 1997). No indica

Por otro lado, existen alternativas empleadas en con los padres de familia que han permitido reconocer diversas variables como los patrones de crianza, características personales que favorecen el desarrollo del potencial sobresaliente, en algunos casos como en la Lista de Verificación elaborada por Zavala (2004) se permite a los padres reconocer la aptitud sobresaliente en los niños. En cuanto a

las pruebas que se han diseñado para los docentes, éstas en su mayoría cumplen con la función de ayudarlos a seleccionar a los estudiantes que sobresalen en su clase, porque se reconoce que la experiencia, los cursos de actualización, el trabajo previo con la categoría son elementos clave para lograr una mejor detección y esto a su vez influye en que se remita a los niños a programas especiales para estimular su potencial (Tabla 6).

Tabla 6

*Instrumentos empleados para evaluar los factores externos*

FACTORES EXTERNOS	INSTRUMENTOS
FAMILIARES	<p><b>Escala de Conflicto Familiar y Escala de Desajuste Marital</b> (Magaz &amp; García, 1998). Alpha de Cronbach = 0.83, España</p>
	<p><b>Strengths and Difficulties Questionnaire</b> (Goodman, 1997). Alpha de Cronbach = 0.73, Estados Unidos</p>
	<p><b>Parenting Scale</b> (Arnold, O'Leary, Wolff, &amp; Acker, 1993). Alpha de Cronbach = 0.84, Estados Unidos</p>
	<p><b>Family Hardiness Scale</b> (Chan, 2000). No indica</p>
	<p><b>Lista de Verificación para Padres de Familia</b> (Zavala, 2004). Alpha de Cronbach = 0.82 México</p>
ESCOLARES	<p><b>Escala de Clasificación de Características para Profesores</b> (Renzulli, 2001). Alpha de Cronbach = 0.82, Estados Unidos</p>
	<p><b>Lista para Padres y Maestros para Identificar el Potencial Sobresaliente</b> (Covarrubias, 1991). No indica</p>
	<p><b>Gifted Rating Scales</b> (Pfeiffer et al., 2006). Alpha de Cronbach= 0.69, Estados Unidos.</p>
	<p><b>Escala de Valoración de Niños CAS-S</b> (Zavala, 2004). Validez concurrente mediante las correlaciones medidas obtenida en por dos instrumentos uno para evaluar inteligencia y otro de creatividad. México</p>

A partir de lo anterior, se observó que en México son pocas las escalas que han sido validadas o desarrolladas para identificar a estudiantes

---

sobresalientes de primaria, tal es el caso de la Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural Forma A de Torrance (2008), Prueba Farrens de Creatividad (Zacatelco, 2005), Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005), Lista de Verificación para Padres de Familia (Zavala, 2004) y la Escala de Valoración de niños CAS-S (Zavala, 2004).

Esto permite señalar que, si bien los estudios reportaron que es importante incluir en la evaluación aspectos del área cognoscitiva y motivacional para la detección de esta población, en el país sólo existen pruebas que miden variables como creatividad y motivación intrínseca en materias escolares, así como nominaciones para padres y maestros, que cumplen con los requisitos psicométricos, por lo que se hace necesario contar con instrumentos validados para evaluar la inteligencia en esta caso a través de Test de Matrices Progresivas Raven, ya que se ha usado de forma indistinta tanto en niños como en adultos, sin que se hayan hecho los análisis estadísticos pertinentes que avalen su empleo en población infantil, en este caso en población de bajos recursos económicos del Distrito Federal, de ahí que un avance que se propuso en la presente investigación fue determinar la confiabilidad de dicha prueba.

Además, es importante determinar si el autoconcepto académico es un elemento que se puede considerar en la detección de alumnos sobresalientes tal y como se mencionó en apartados anteriores. Por lo que, otro punto clave en este estudio, fue crear y realizar los análisis psicométricos de una prueba que evalúe esta variable en niños de educación primaria.

Por otro lado, se ha mencionado que algunas variables de la familia y el ambiente escolar actúan como moderadores para que se desarrolle el potencial sobresaliente de los estudiantes, por lo que se hace necesario investigar sobre cuáles son las variables de estos contextos que influyen y favorecen dichas habilidades, para lograr una mejor comprensión de la categoría.

---

En síntesis:

1. La mayoría de los trabajos empíricos se han enfocado en estudiar las características específicas del alumno sobresaliente (Freeman, 2006; Niki & Geoff, 2006; Rudasill et al., 2009; Piirto et al., 2009; Piirto & Fraas, 2012; Schick & Phillipson, 2009).
2. Se hace evidente que en la mayoría de los estudios se incluye la evaluación de distintas variables personales como la inteligencia, compromiso con la tarea y/o creatividad, pero son pocas las que han estudiado el autoconcepto académico en los niños, que como han señalado algunos autores (Mueller, 2009; Preckel et al., 2008) es una variable asociada al rendimiento escolar y actúa como un factor protector por ser un modulador en la conducta de las personas sobresalientes.
3. Asimismo, los estudios que se han orientado en las dimensiones de la familia y escuela reportan que existe una influencia de los factores ambientales familiares y escolares (Borges et al., 2006; Chan, 2005b; Gómez & Valadez, 2010; Garn et al., 2010) y la escuela (Chávez, et al., 2009; Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005; Elices et al., 2006; Geake & Groos, 2008; Zeynep & Bayindir, 2009) para favorecer el desarrollo del potencial sobresaliente de los estudiantes, no obstante estas variables se han estudiado por separado, por lo que existe la necesidad de identificar cómo se da dicha influencia para entender el desarrollo del potencial sobresaliente de los escolares.
4. Otro aspecto que es de notar es que no todos los estudios que elaboran o utilizan instrumentos para la identificación y caracterización de los alumnos sobresalientes mencionan las características de validez y confiabilidad de dichos instrumentos. O bien, si se indican dichas características, éstas corresponden a poblaciones diferentes a las de México, de hecho son pocos los instrumentos que se han validado en algunas poblaciones del país para llevar a cabo la identificación de las características del potencial sobresaliente (Zacatelco, 2005; Zavala, 2004).

- 
5. Finalmente, los estudios que se han realizado en México ponen en evidencia que los niños sobresalientes que se encuentran en las escuelas primarias no son detectados y, por ende no se les provee una educación acorde a sus necesidades, aún más aquellos que viven en zonas marginadas en donde su contexto ambiental puede resultar un factor de riesgo para el desarrollo de su potencial (Acle, et al., 2007; Chávez et al., 2009; Strong & Delgado, 2005; Zacatelco, 2005). Lo cual se confirma con las mismas estadísticas provistas por la SEP en las que se refleja que se identificó a menos del 1% con aptitud sobresaliente.
  6. De ahí que, el esfuerzo por identificar a esta población en términos multidimensionales, a través del análisis de la relación entre variables personales y factores de la familia y el docente, podrá proveer información acerca de las características y condiciones de niños sobresalientes que habitan en zonas urbano marginadas del Distrito Federal.

---

## Método

### Justificación

La mayoría de los trabajos empíricos han estudiado distintos aspectos cognoscitivos y emocionales de los alumnos sobresalientes, otros se han enfocado en las percepciones y características tanto de los docentes como de los padres de familia de estos niños. Cabe indicar, que aun cuando distintos modelos teóricos como los propuestos por Gagné (2010), Heller y Hany (2004), Mönks y Van Boxtel (1992); y, Piirto (1999) han destacado una visión multidimensional del sobresaliente al explicar que al igual que cualquier otro individuo, los alumnos se desarrollan e interaccionan en marcos sociales y experimentan procesos evolutivos complejos que deben ser estudiados, las investigaciones en los últimos años no se han enfocado en identificar cómo y cuáles factores de las tres dimensiones: alumnos, padres y maestros se relacionan para favorecer la aptitud sobresaliente.

De esta manera, el presente trabajo se fundamenta en el modelo teórico de la interdependencia triádica diseñado por Mönks y Van Boxtel (1992) quienes ampliaron la visión propuesta por Renzulli (1986, 2011) al mencionar que los alumnos con aptitud sobresaliente son aquellos que demuestran una capacidad superior a la media (igual o superior al percentil 75), altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea, se estableció como otro elemento importante al autoconcepto académico, además de los tres marcos sociales específicos que los autores incluyen a partir de los cuales se desarrollan los aspectos personales como lo son la escuela, los compañeros y la familia.

Por otro lado, para la identificación de esta población se han considerado principalmente las pruebas para evaluar la inteligencia, otras propuestas han indicado que si bien el coeficiente intelectual elevado es un aspecto importante existen distintas variables que influyen en la presencia del potencial, como lo es la creatividad, el autoconcepto académico y el compromiso con la tarea (Espinoza &

---

Reyes, 2008; Ferrando et al., 2005; Manzano & Arranz, 2008; Rudasill et al., 2009; Preckel et al., 2008; Renzulli, 1986; Schick & Phillipson, 2009; Tanennbaum, 1991, Zacatelco, 2005). A partir de estas alternativas y con el propósito de incluir otros factores que actúan como moderadores se ha incorporado la evaluación de algunos aspectos de la familia y la escuela, debido a que el desarrollo del sobresaliente depende esencialmente del ambiente social, del apoyo, de la comprensión y la estimulación adecuada de padres y profesores (Borges, et al., 2006; Chan, 2005<sub>b</sub>; Garn et al., 2010; Gómez & Valadez, 2010; Heller & Hany, 2004; Manzano & Arranz, 2008; Mönks & Van Boxtel, 1992; Piirto, 1999).

Por lo que, autores como Chan (2005<sub>b</sub>), Gagné (2010), Geake y Groos (2008), Heller y Hany (2004), Manzano et al. (2010), Mönks y Van Boxtel (1992), Piirto (1999), Wu (2005) han diseñado y empleado en sus estudios distintos instrumentos dirigidos a padres y maestros, como una alternativa para la identificación y caracterización de los alumnos sobresalientes pues, consideran que una aproximación multi-criterio con multi-informantes y multi-técnicas, proporciona información valiosa que ayuda tanto en la detección como a la caracterización de estos alumnos. Por lo que, se considera fundamental contar con instrumentos validados y confiabilizados que sean acordes a las características de la población y al contexto de los alumnos sobresalientes, además de que se enfoquen en distintas variables para lograr una identificación precisa y adecuada de estos estudiantes, situación que en México es aún limitada (Zacatelco & Acle, 2009; Zavala, 2004).

Ahora bien, lo anterior cobra particular importancia cuando se trabaja en zonas urbano marginales, pues como ha sido reportado en los estudios de Acle, et al. (2007), Ocampo y López (2011), Pérez y González (2007), Sarouphim (2008), Strong y Delgado (2005), Valadez et al. (2010), Zacatelco, (2005), Zavala (2004) hay alumnos con aptitud sobresaliente a los cuales no se les identifica ni se les provee de una educación acorde a sus necesidades, debido a que existen variables asociadas con las condiciones de pobreza que afectan sus experiencias

---

educativas, lo que a su vez contribuye a las puntuaciones bajas en las pruebas de inteligencia, por lo que se sugiere evaluar otros aspectos cognoscitivos y motivacionales que caracterizan al alumno sobresaliente. Cabe indicar que este trabajo se desarrollará en la Delegación Iztapalapa, que tiene como características sociodemográficas el ser la demarcación más poblada del Distrito Federal, asimismo cuenta con realidades contrastantes, barrios y colonias que gozan de servicios públicos, así como zonas en las que se enfrentan los rezagos sociales y marginación más profunda de la capital.

Por ello se considera que para la detección de los niños sobresalientes es conveniente partir de modelos multidimensionales en los que se incluyan diversos factores y, más en aquellos grupos que se encuentran en zonas vulnerables o de riesgo, ya que como señalaron Burney y Beike (2008) existe una dificultad para identificar el potencial sobresaliente en estudiantes que viven en ambientes de pobreza, pues ésta puede tener un mayor impacto en el aprendizaje y en el desarrollo de sus capacidades y como señalan Acle y Ordaz (2010) los alumnos sobresalientes que habitan en zonas de alta vulnerabilidad social y económica se encuentran en situación de riesgo educativo y social

A partir de lo anterior, se parte de la base que investigar no sólo las variables personales, familiares y escolares que caracterizan al alumno sobresaliente sino también analizar las relaciones entre ellas, aportará evidencia científica que orientará hacia una identificación en el nivel de la educación primaria y que por lo tanto podrá favorecer el desarrollo del potencial sobresaliente de los alumnos que se encuentran en estas escuelas primarias ubicadas en zonas marginales y de riesgo.

### **Propósito general**

Analizar la relación de variables personales, familiares y escolares que explican la aptitud sobresaliente de alumnos de escuelas primarias de una zona marginal de la delegación Iztapalapa.

---

El presente trabajo pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las variables personales que permiten identificar alumnos con aptitudes sobresalientes de primaria con respecto a su nivel intelectual, creatividad, autoconcepto académico y compromiso con la tarea?

¿Cuáles son las variables familiares que contextualizan a los alumnos con aptitudes sobresalientes de primaria con relación al nivel educativo de los padres, expectativas respecto a sus hijos, la situación económica, intereses por la educación de sus hijos, conocimiento, ocupación y estructura familiar?

¿Cuáles son las variables escolares que contextualizan a los alumnos con aptitud sobresaliente con relación a la profesión del docente, años de servicio, cursos y experiencia en el trabajo con alumnos sobresalientes?

¿De qué manera se relacionan las variables personales, familiares y escolares para explicar la aptitud sobresaliente presente en alumnos de primaria?

Cabe indicar que, para cumplir lo anterior el trabajo se organizó manera través de dos estudios:

**Validación psicométrica de los instrumentos:** En este apartado se presentan los procedimientos realizados para verificar la pertinencia de dos instrumentos. El primero de ellos fue la Prueba de Autoconcepto Académico instrumento creado para este estudio. La elaboración de los reactivos se realizó a través la técnica de redes semánticas naturales modificadas (Reyes-Lagunes, 1993); y, posteriormente se hizo la validación psicométrica. El segundo instrumento con el que se trabajó fue la Prueba de Matrices Progresivas Raven. Se obtuvo el Alfa de Cronbach para identificar la consistencia interna y se desarrolló un Test Retest (consistencia externa) que permitió conocer la estabilidad de la prueba.

- 
1. **Establecimiento del perfil de alumnos sobresalientes de primaria y análisis de la relación entre variables personales, familiares y escolares:** Se realizó en dos etapas: en la primera se presentan las características de la población inicial a la que se aplicaron los instrumentos a partir de la cual se identificaron a los estudiantes sobresalientes que obtuvieron puntuaciones por encima del percentil 75 en por lo menos tres de los cinco pruebas. En la segunda etapa se aplicaron los instrumentos a los niños seleccionados, sus padres y maestros con el propósito de analizar las relaciones entre las variables de estudio para caracterizar el perfil sobresaliente.

---

## PRIMER ESTUDIO

### VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA

#### 1) DISEÑO DE LA PRUEBA DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

El objetivo de este primer estudio fue construir y validar psicométricamente una Escala de Autoconcepto Académico para conocer la autopercepción de los estudiantes con respecto a sus materias escolares.

#### A) REDES SEMÁNTICAS

##### Tipo de estudio

Transversal: Se midió en una ocasión la variable de estudio en un momento determinado (Kerlinger & Lee, 2001).

Descriptivo: se empleó una población la cual se describirá en función de un grupo de variables (Kerlinger & Lee, 2001).

##### Participantes

El estudio se realizó en una escuela primaria ubicada en una zona marginal de la delegación Iztapalapa. Participaron un total de 52 niños (44% hombres y 66% mujeres) con un rango de edad de 12 a 10 años ( $M_{edad} = 11.3$ ), que cursaban quinto y sexto grado de educación primaria en una escuela pública de la delegación Iztapalapa.

##### Procedimiento

Para conocer las definidoras que los niños relacionaban con el autoconcepto académico, se utilizó el método de Redes Semánticas Naturales Modificadas (Reyes-Lagunes, 1993) para lo cual se hicieron cuatro tarjetas que tenían las siguientes preguntas, ¿Yo cómo alumno soy? ¿Yo cómo estudiante soy? ¿Yo cómo persona soy? y el distractor que se empleó fue ¿Yo cómo hijo soy?

---

Se solicitó permiso a la directora de la escuela y el consentimiento informado a los padres de familia para aplicar las Redes Semánticas a los estudiantes. Se pidió la participación de los alumnos para que contestaran las tarjetas, se leyeron las instrucciones y se dio un ejemplo, con una tarjeta que tenía la pregunta ¿Qué es una manzana? la cual se contestó de manera grupal para que los niños se familiarizaran con la forma de llenar el formato, después se les indicó que respondieran las tarjetas como se hizo en el ejemplo. Los resultados de los alumnos se capturaron en el programa Excel 2010 para conocer las definidoras de cada concepto.

El programa Excel permitió conocer el tamaño de la red, el peso semántico, el núcleo de la red y la distancia semántica, además las cargas afectivas se asignaron a través de jueces. Las palabras o definidoras empleadas por los alumnos se obtuvieron de la muestra general y por sexo. Los resultados obtenidos se muestran en el siguiente orden “Yo cómo alumno soy”, “Yo cómo estudiante soy” y finalmente; “Yo cómo persona soy”.

## **RESULTADOS**

En la pregunta ¿Yo cómo alumno soy? se encontró un total de 95 definidoras escritas en la muestra general, existen diferencias en la cantidad de palabras empleadas por hombres -- 52 definidoras-- y mujeres -- 68 definidoras --. Con respecto, a las ideas con mayor peso semántico se observó que el grupo general reportó 15, el de las mujeres 14 y los hombres obtuvieron 13. En el núcleo de la red se obtuvo el concepto de “Trabajador” para el grupo general y para las mujeres, en cuanto a los hombres fue la palabra “Estudioso”. Cabe señalar que, los hombres reportaron seis ideas negativas – malo, ambicioso, grosero, desastroso, desobediente y enojón--, en el caso de las mujeres sólo se reportaron tres – peleonera, distraída y grosera- (Tabla 7). La prueba estadística Chi Cuadrada mostró que no existen diferencias significativas entre los grupos  $X^2 = 0.0619$ .

Tabla 7

*Lista de definidoras con mayor peso semántico del grupo de total, niños y niñas para el estímulo 1.*

ESTÍMULO 1								
¿Yo cómo alumno soy?								
Palabras	GENERAL		Palabras	HOMBRES		Palabras	MUJERES	
	Peso Semántico	Carga Afectiva		Peso Semántico	Carga Afectiva		Peso Semántico	Carga Afectiva
Trabajador	169	Descriptivo	Estudioso	75	Descriptivo	Trabajadora	113	Descriptivo
Estudiante	157	Descriptivo	Buena persona	73	Positivo	Buena	109	Positivo
Inteligente	117	Positivo	Inteligente	63	Positivo	Estudiante	82	Descriptivo
Buena persona	73	Positivo	Trabajador	56	Descriptivo	Responsable	58	Descriptivo
Responsable	58	Descriptivo	Malo	47	Negativo	Inteligente	54	Positivo
Platicador	49	Descriptivo	Respetuoso	35	Descriptivo	Platicadora	49	Descriptivo
Cumplido	47	Descriptivo	Ambicioso	30	Negativo	Inquieta	36	Descriptivo
Malo	47	Negativo	Aplicado	28	Positivo	Comprensiva	29	Positivo
Grosero	45	Negativo	Grosero	28	Negativo	Obediente	29	Descriptivo
Respetuoso	45	Descriptivo	Desastroso	26	Negativo	Lista	26	Positivo
Atento	42	Descriptivo	Guapo	26	Positivo	Atenta	24	Descriptivo
Aplicado	38	Positivo	Cumplido	23	Descriptivo	Cumplida	24	Descriptivo
Desastroso	36	Negativo	Regular	18	Descriptivo	Hago la tarea	24	Descriptivo
Inquieto	36	Negativo	Buena onda	17	Positivo	Amable	22	Descriptivo
			Quieto	17	Descriptivo	Peleonera	19	Negativo
			Bien portado	16	Descriptivo	Pongo atención	18	Descriptivo
			Juguetero	16	Descriptivo	Aprendiz	17	Descriptivo
			Limpio	15	Descriptivo	Distraída	17	Negativo
			Agradable	14	Positivo	Feliz	17	Positivo
			Desobediente	14	Negativo	Grosera	17	Negativo
			Enojón	14	Negativo	Penosa	16	Descriptivo
			Rápido	13	Descriptivo	Tranquila	16	Descriptivo
						Apurada	15	Descriptivo
						Entrego mis trabajos	15	Descriptivo
						Lenta	15	Descriptivo
						Limpia	15	Descriptivo
						Linda	15	Positivo
						Amigable	14	Descriptivo
						Compartida	14	Descriptivo

Para la pregunta ¿Yo como estudiante soy? hubo 102 definidoras en la muestra total, se encontraron 61 para hombres y la misma cantidad para mujeres. Con respecto, a las ideas con mayor peso semántico el grupo general reporto 19, el de las mujeres 16 y los hombres obtuvieron 20. En cuanto, al núcleo de la red

los datos fueron similares al estímulo anterior ya que la palabra “Trabajador” fue la que más escribió en la muestra total y en las niñas, de igual forma en el grupo de niños se encontró la definidora de “Estudioso” con una mayor frecuencia. Lo que sugiere que, los alumnos se perciben como trabajadores, estudiantes, inteligentes y buenos en relación a las actividades escolares. Además, los hombres reportaron cinco ideas negativas – malo, ambicioso, grosero, desastroso, desobediente y enojón--, y las mujeres sólo escribieron palabras positivas y descriptivas (Tabla 8). La prueba estadística Chi Cuadrada mostró que no existen diferencias significativas entre los hombres y las mujeres  $X^2 = 0.0626$ .

Tabla 8

*Lista de definidoras con mayor peso semántico del grupo de total, niños y niñas para el estímulo 2.*

ESTIMULO 2								
¿Yo cómo estudiante soy?								
Palabras	TOTAL		HOMBRES			MUJERES		
	Peso Semántico	Carga Afectiva	Palabras	Peso Semántico	Carga Afectiva	Palabras	Peso Semántico	Carga Afectiva
Trabajador	183	Descriptivo	Estudiante	84	Descriptivo	Trabajador	126	Descriptivo
Estudioso	139	Descriptivo	Inteligente	71	Positivo	Buena	83	Positivo
Bueno	130	Positivo	Trabajador	57	Descriptivo	Atenta	66	Descriptivo
Inteligente	128	Positivo	Bueno	47	Positivo	Obedezco a la maestra	66	Descriptivo
Atento	92	Descriptivo	Amigable	35	Descriptivo	Entrego mi tarea	61	Descriptivo
Obedezco a la maestra	66	Descriptivo	Amable	30	Descriptivo	Inteligente	57	Positivo
Entrego mi tarea	61	Descriptivo	Aplicado	30	Positivo	Estudiosa	55	Descriptivo
Amable	57	Descriptivo	Feliz	24	Positivo	Comprensiva	29	Positivo
Amigable	49	Descriptivo	Regular	22	Descriptivo	Platicadora	28	Descriptivo
Respetuoso	42	Descriptivo	Respetuoso	17	Descriptivo	Amable	27	Descriptivo
Feliz	40	Positivo	Atento	16	Positivo	Lista	26	Positivo
Buena onda	38	Positivo	Buena onda	16	Positivo	Respetuosa	25	Descriptivo
Aplicado	37	Positivo	Desastroso	16	Negativo	Buena onda	22	Positivo
Comprensivo	29	Positivo	Malo	16	Negativo	Responsable	21	Descriptivo
Responsable	29	Descriptivo	Hago la tarea	15	Descriptivo	Cumplidor	20	Descriptivo
Cumplido	28	Descriptivo	Mentiroso	15	Negativo	Inquieta	20	Descriptivo
Platicador	28	Positivo	Limpio	14	Descriptivo			
Listo	26	Positivo	Travieso	14	Descriptivo			
Regular	22	Descriptivo	Flojo	13	Negativo			
			Desobediente		Negativo			

En lo referente, al estímulo ¿Yo cómo persona soy? se obtuvo 121 definidoras en el grupo total, las niñas mostraron mayor cantidad de palabras al indicar 81 en comparación con los niños que reportaron 70. Con relación, a las ideas con mayor peso semántico el grupo general obtuvo 17, las mujeres 25 y los hombres obtuvieron 23. En el núcleo de la red se encontró la palabra “Bueno” en la muestra general y en los hombres, en cuanto a las niñas se encontró la palabra “Amigable”. Cabe señalar que, los alumnos se describen como buenos, amigables, trabajadores y amables. En cuanto a las ideas negativas los hombres reportaron cuatro – enojón, malo, desastroso y mentiroso-- y las mujeres mencionaron tres – payasa, grosera y latosa- (Tabla 9). La prueba estadística Chi Cuadrada mostró que no existen diferencias significativas entre los grupos  $X^2 = 0.737$ .

Tabla 9

*Lista de definidoras con mayor peso semántico del grupo de total, niños y niñas para el estímulo 3.*

ESTÍMULO 3 ¿Yo cómo persona soy?								
Palabras	TOTAL		HOMBRES			MUJERES		
	Peso Semántico	Carga Afectiva	Palabras	Peso Semántico	Carga Afectiva	Palabras	Peso Semántico	Carga Afectiva
Bueno	126	Positivo	Bueno	58	Positivo	Amigable	83	Descriptivo
Amigable	120	Descriptivo	Ayudo	39	Descriptivo	Amable	69	Descriptivo
Trabajador	107	Descriptivo	Trabajador	39	Descriptivo	Buena	68	Positivo
Amable	103	Descriptivo	Amigable	37	Descriptivo	Trabajadora	61	Descriptivo
Ayudo	64	Descriptivo	Amable	34	Descriptivo	Responsable	51	Descriptivo
Respetuosos	63	Descriptivo	Inteligente	28	Positivo	Buena amiga	41	Positivo
Inteligente	61	Positivo	Buena onda	26	Positivo	Estudiante	40	Descriptivo
Estudiante	58	Descriptivo	Respetuosos	26	Descriptivo	Respetuosa	37	Descriptivo
Responsable	51	Descriptivo	Limpio	24	Descriptivo	Inteligente	34	Positivo
Buen amigo	41	Positivo	Atento	22	Descriptivo	Feliz	26	Positivo
Obediente	40	Descriptivo	Enojón	21	Negativo	Ayudo	25	Descriptivo
Divertido	32	Positivo	Malo	20	Negativo	Cariñosa	24	Descriptivo
Agradable	30	Positivo	Estudiante	18	Descriptivo	Obediente	23	Descriptivo
Limpio	30	Descriptivo	Normal	18	Descriptivo	Comprendida	22	Descriptivo
Enojón	29	Negativo	Divertido	17	Positivo	Compartidora	20	Descriptivo
Grosero	29	Negativo	Obediente	17	Descriptivo	Payasa	20	Negativo
Tranquilo	29	Descriptivo	Desastroso	16	Negativo	Grosera	19	Negativo
			Guapo	16	Positivo	Latosa	19	Negativo
			Tranquilo	16	Descriptivo	Esfuerzo	17	Descriptivo

Continuación Tabla 9.

ESTIMULO 3								
¿Yo cómo persona soy?								
Palabras	TOTAL		HOMBRES			MUJERES		
	Peso Semántico	Carga Afectiva	Palabras	Peso Semántico	Carga Afectiva	Palabras	Peso Semántico	Carga Afectiva
			Travieso	16	Descriptivo	Lista	16	Positivo
			Agradable	15	Positivo	Agradable	15	Positivo
			Chistoso	14	Descriptivo	Divertida	15	Positivo
			Mentiroso	14	Negativo	Generosa	14	Descriptivo
						Inquieta	14	Descriptivo
						Tranquila	13	Descriptivo

Con las definidoras más significativas reportadas por los estudiantes en las Redes Semánticas Naturales Modificadas (Reyes-Lagunes, 1993), así como algunos de los contenidos de las materias escolares -- español, matemáticas, historia, ciencias naturales, educación física y educación artísticas-- se elaboraron los reactivos del instrumento, dado que en la prueba estadísticas Chi cuadrada no se reportaron diferencias significativas entre hombres y mujeres sólo se construyó una prueba de la que a continuación se presentaran los resultados de la validación psicométrica.

---

## B) VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA

### Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico intencional y se seleccionaron a cuatro grupos: uno de cuarto (32 alumnos), dos de quinto (93 alumnos) y dos de sexto (55 alumnos). El total de los participantes fue de 180 (48% hombres y 52% mujeres) con un rango de edad de 10 a 12 años con una media de 11.3 años de edad ( $DE = 0.848$ ), de una escuela primaria pública de una zona urbano marginal de la delegación Iztapalapa.

### Herramientas

- **Prueba de Autoconcepto Académico:** Desarrollada para esta investigación, la prueba está distribuida en dos partes: la primera corresponde a los datos personales de los alumnos --nombre, edad, grado escolar, nombre de la escuela, número de lista-, así como las instrucciones para responder las preguntas y un ejemplo. En la segunda se encuentran un total de 36 ítems que tienen un formato tipo Likert con siete opciones de respuesta. Cabe indicar que, para la elaboración de las preguntas se tomaron en consideración los resultados de las redes semánticas que permitieron conocer la percepción que tenía el alumno sobre su rendimiento en las materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y artística.

### Procedimiento

Se acudió a la escuela primaria para solicitar permiso a la directora, profesores/as y el consentimiento informado a los padres de familia. Posteriormente, se asistió a cada uno de los salones, se preguntó al profesor si se podía aplicar la prueba y después se proporcionó a cada alumno un cuadernillo, se leyeron las instrucciones en voz alta, de forma grupal se contestó el ejemplo, se preguntó si

---

se había comprendido la manera de responder y se indicó que cada niño contestara de forma independiente su prueba, se comentó que si tenían alguna duda levantarán la mano para resolverla y que cuando terminaran la actividad lo indicaran que el aplicador pasara a su lugar a recoger el instrumento.

Los datos se capturaron en el programa Statistics Package for Social Science (SPSS) versión 20 y las respuestas de los sujetos fueron sometidas a los siguientes análisis psicométricos:

- Análisis de frecuencias por reactivo, media y sesgo.
- Se identificaron las puntuaciones de los percentiles 25 y 75 para determinar los grupos extremos y realizar la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes y eliminar los reactivos que no discriminaron adecuadamente.
- Se analizó la direccionalidad a través de un Crosstabs.
- Para revisar la correlación del reactivo con el total, la correlación al cuadrado y el peso del reactivo se hizo un Alpha de Cronbach, posteriormente, se realizó un análisis de correlación para determinar el tipo de rotación del análisis factorial con el que se revisaron los factores, el punto de quiebre de Catell y el número de los factores. Finalmente, se volvió a realizar el Alpha total y por factores.

## **RESULTADOS**

El análisis de frecuencias permitió detectar que no hubo valores perdidos y que los niños emplearon las siete opciones de respuesta en todos los reactivos. En cuanto al tipo de sesgo, se buscaron conductas típicas y se eligieron aquellos ítems cuyo sesgo era mayor a los valores en  $-0.5$  y  $+0.5$ . Posteriormente, se realizó el análisis de frecuencia en el que se solicitaron los cuartiles para conocer las puntuaciones del percentil 25 que fue de 177 y en el 75 de 215. Una vez identificadas las puntuaciones de los grupos extremos se hizo la prueba t de Student para muestras independientes y se observó que todos los ítems mostraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 10).

Tabla 10

*Resultados de la prueba t por reactivo*

REACTIVO	VALORT	P
1. Son malas mis calificaciones en Educación Física	$t(90) = -3.72$	.000
2. Tengo interés por estudiar las sumas y restas	$t(90) = -9.16$	.000
3. Tengo facilidad para realizar los trabajos de la clase de español	$t(90) = -9.42$	.000
4. Los trabajos artísticos los hago sin errores	$t(89) = -3.38$	.001
5. Realizo los trabajos de ciencias naturales sin cometer errores	$t(89) = -4.38$	.000
6. Aunque me tardo hago bien los ejercicios de matemáticas	$t(90) = -9.71$	.000
7. Soy malo para recordar sucesos de la independencia	$t(87) = -5.08$	.000
8. Hago bien y rápido las tareas de español	$t(90) = -8.91$	.000
9. Tengo poco interés por conocer sobre las plantas y animales	$t(90) = -2.98$	.004
10. Soy malo para realizar multiplicaciones y divisiones	$t(88) = -4.13$	.000
11. Tengo facilidad para estudiar las canciones que me enseñan	$t(90) = -3.51$	.001
12. Soy malo para hacer cuentos o historias	$t(86) = -6.21$	.000
13. Me aprendo rápido las partes del cuerpo y sus funciones	$t(89) = -6.54$	.000
14. Logro realizar a la perfección los trabajos de la clase de educación física	$t(90) = -7.97$	.000
15. Pongo poca atención al maestro cuando es la clase de historia porque me aburre	$t(90) = -5.79$	.000
16. Mis trabajos de la clase de español deben estar perfectos	$t(90) = -9.88$	.000
17. Soy malo para hacer manualidades	$t(90) = -4.44$	.000
18. Soy malo en la clase de ciencias naturales	$t(90) = -9.83$	.000
19. Me interesa poco participar en algún deporte	$t(90) = -3.17$	.002
20. Los trabajos de historia los realizo sin equivocaciones	$t(89) = -3.04$	.003
21. Estudio poco matemáticas porque se me facilita la materia	$t(90) = -4.38$	.000
22. Aun cuando pongo atención en las actividades artísticas se me dificulta	$t(90) = -4.18$	.000
23. Me interesa estudiar la historia de mi país	$t(90) = -6.71$	.000
24. Cuando realizo los trabajos de matemáticas los hago sin errores	$t(90) = -6.46$	.000
25. Aprendo rápido los ejercicios de la clase de educación física	$t(90) = -4.12$	.000
26. Soy malo para aprenderme los ritmos de las canciones	$t(90) = -4.84$	.000
27. Pongo atención para aprender cosas relacionadas con la naturaleza	$t(90) = -8.90$	.000
28. Como la clase de español me interesa mucho, le pongo atención al maestro	$t(90) = -9.41$	.000
29. Aprendo rápido las cosas que pasaron en la revolución	$t(90) = -6.07$	.000
30. Aun cuando pongo atención se me dificultan los ejercicios de educación física	$t(90) = -3.82$	.000
31. Soy bueno para resolver los problemas matemáticos	$t(89) = -5.81$	.000
32. Me interesa conocer diferentes técnicas de pintura y dibujo	$t(90) = -3.48$	.001
33. Como me interesa la clase de ciencias naturales pongo mucha atención al maestro	$t(90) = -8.33$	.002
34. Soy bueno en realizando algún deporte	$t(90) = -4.03$	.000
35. Tengo poco interés por estudiar sobre oraciones y enunciados	$t(89) = -5.60$	.000
36. Obtengo buenas calificaciones en la clase de historia	$t(81) = -5.34$	.000

Con los 31 reactivos se obtuvo una  $\alpha = 0.848$  (64% de la varianza explicada), cabe indicar que se eliminaron los ítems 10 y 32 que en el análisis factorial se encontraban presentes en dos factores y tres reactivos (1, 19 y 30) que se encontraban con un peso factorial de 0.385. Después se hicieron correlaciones bivariadas de Pearson y se encontraron coeficientes bajos que van de 0.002 a 0.497, por lo que se decidió hacer un análisis factorial con rotación ortogonal.

Dicho análisis se llevó a cabo por cada una de las seis áreas académicas que se evalúan en la prueba y se encontró que los pesos factoriales de los reactivos oscilaron de 0.503 en el ítem 9 a 0.831 de la pregunta 5, ambos correspondientes a la materia de ciencias naturales. Con respecto a la prueba de esfericidad de Bartlett se encontró un  $p = 0.000$ . Posteriormente, se realizó la confiabilidad de cada factor y se observó que la puntuación para matemáticas fue de 0.771, en español fue de 0.754, educación física de 0.714, historia de 0.618, para ciencias naturales de 0.560, y para educación artística de 0.504 y los resultados se observan en la Tabla 11.

Tabla 11.

*Factores y reactivos que conforman la escala final*

ÁREA	FACTORES	REACTIVOS	PESO DE REACTIVOS	ALFA DE CRONBACH
MATEMÁTICAS	1	31.- Soy bueno para resolver los problemas matemáticos	.772	.771
		6.- Aunque me tardo hago bien los ejercicios de matemáticas	.696	
		21.- Estudio poco matemáticas porque se me facilita la materia	.693	
		2.- Tengo interés por estudiar las sumas y restas	.673	
		24.- Cuando realizo los trabajos de matemáticas los hago sin errores	.572	
ESPAÑOL	1	28.- Como la clase de español me interesa mucho, le pongo atención al maestro	.788	.754
		3.-Tengo facilidad para realizar los trabajos de la clase de español	.783	
		8.- Hago bien y rápido las tareas de español	.756	
		16.- Mis trabajos de la clase de español deben estar perfectos	.676	
	Indicadores	35.-Tengo poco interés por estudiar sobre oraciones	.817	
		12.- Soy malo para hacer cuentos o historia	.647	
EDUCACIÓN FÍSICA	1	25.- Aprendo rápido los ejercicios de la clase de educación física	.824	.714
		14.- Logro realizar a la perfección los trabajos de la clase de educación física	.771	
		34.- Soy bueno realizando algún deporte	.766	
HISTORIA	1	29.- Aprendo rápido las cosas que pasaron en la revolución	.761	.618
		23.- Me interesa estudiar la historia de mi país	.708	
		36.- Obtengo buenas calificaciones en la clase de historia	.628	
		20.- Los trabajos de historia los realizo sin equivocaciones	.614	
	Indicadores	15.- Pongo poca atención al maestro cuando es la clase de historia porque me aburre	.777	
		7.- Soy malo para recordar sucesos de la independencia	.777	

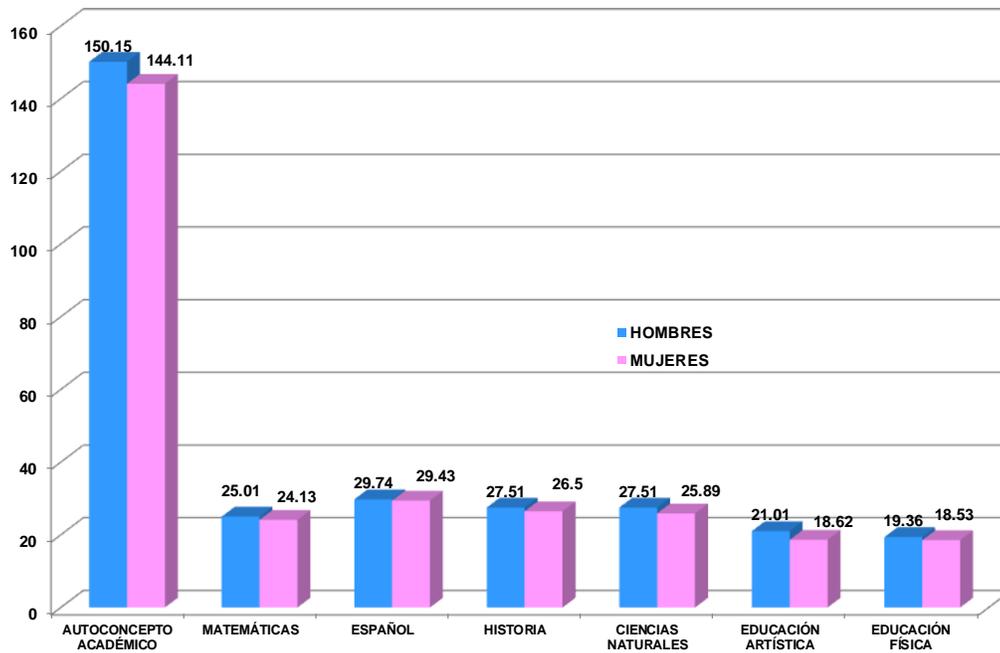
Continuación Tabla 11.

ÁREA	FACTORES	REACTIVOS	PESO DE REACTIVOS	ALFA DE CRONBACH	
CIENCIAS NATURALES	1	27.- Pongo atención para aprender cosas relacionadas con la naturaleza	.789	.560	
		33.- Como me interesa la clase de ciencias naturales pongo mucha atención al maestro	.682		
		18.- Soy malo en la clase de ciencias naturales	.615		
		9.- Tengo poco interés por conocer sobre las plantas y animales	.503		
		Indicadores	5.- Realizo los trabajos de ciencias naturales sin cometer errores		.831
		13.- Me aprendo rápido las partes del cuerpo y sus funciones	.779		
EDUCACIÓN ARTÍSTICAS	1	17.- Soy malo para hacer manualidades	.767	.504	
		26.- Soy malo para aprenderme los ritmos de las canciones	.667		
		22.- Aun cuando pongo atención en las actividades artísticas se me dificulta	.594		
		Indicadores	11.- Tengo facilidad para estudiar las canciones que me enseñan		.759
			4.- Los trabajos artísticos los hago sin errores		.663

De forma adicional, para conocer las características de la población con respecto a la variable de autoconcepto académico se compararon las puntuaciones por sexo, asimismo se hicieron dos grupos de estudiantes por edad: el primero con 92 niños de 10 a 11 años y el segundo con 88 alumnos de 12 a 13 años. Los resultados se analizaron mediante la prueba estadística t de Student para muestras independientes.

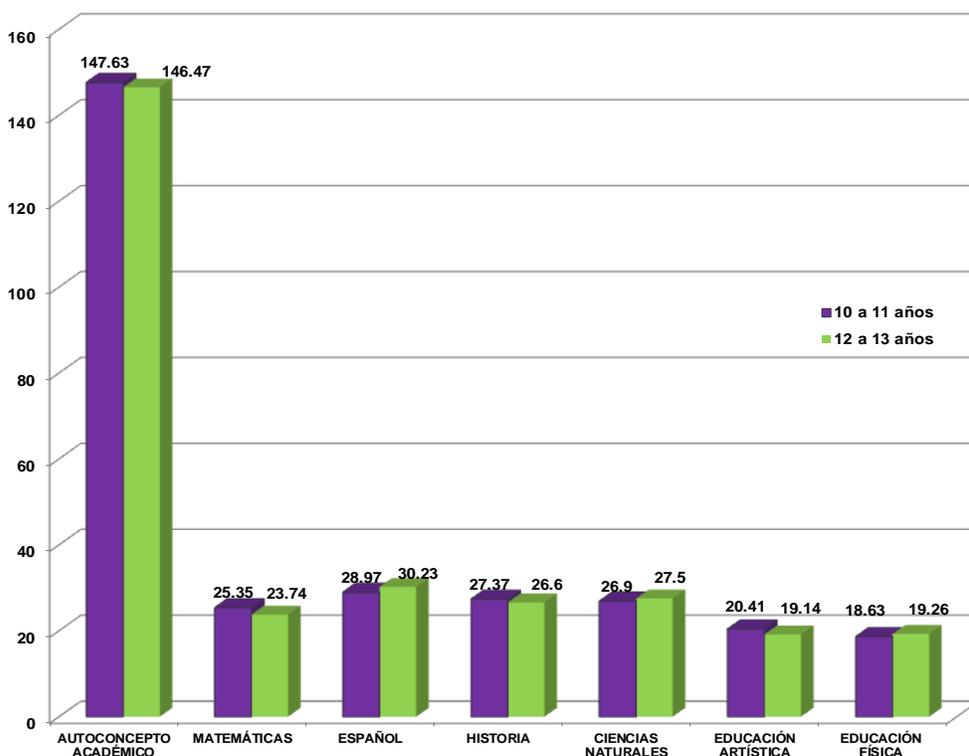
Respecto al sexo en la muestra total, se encontró que los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que las mujeres en el autoconcepto académico ( $p = 0.031$ ) y en la materia educación artística de ( $p = 0.004$ ). Con respecto a matemáticas ( $p = 0.360$ ), español ( $p = 0.715$ ), historia ( $p = 0.147$ ), ciencias naturales ( $p = 0.412$ ) y educación física ( $p = 0.095$ ) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Figura 11).

**Figura 11.** Puntuaciones medias de hombres y mujeres obtenidas en la prueba de autoconcepto académico y en las materias.



Con relación a los dos grupos de estudiantes que se hicieron por rangos de edad, se encontró que no hubo diferencias en el autoconcepto académico ( $p = 0.679$ ), ni en las áreas que son evaluadas por el instrumento: matemáticas ( $p = 0.094$ ), español ( $p = 0.126$ ), historia ( $p = 0.203$ ), ciencias naturales ( $p = 0.425$ ), educación artística ( $p = 0.131$ ) y educación física ( $p = 0.203$ ) como se observa en la Figura 12.

**Figura 12.** Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de autoconcepto académico y en las materias de los dos grupos de estudiantes por rangos de edad



A partir de lo anterior, se observó que el instrumento creado para evaluar autoconcepto académico cumple con los requisitos psicométricos para su aplicación y permite conocer la forma en cómo se perciben los alumnos con respecto a su desempeño en el ámbito escolar. Además se encontró que en la población a la que se aplicó, los hombres mostraron puntuaciones más elevadas en su autoconcepto académico y en la materia de educación artística, lo que coincide con otros estudios como los desarrollados por Guido, Mújica y Gutiérrez (2011); Hergivic, Sirsch y Felinger (2004); Salum-Fares, Reséndiz y Saldívar (2012). Con respecto, a la edad no se reportaron diferencias entre los grupos, esto se puede deber a que los niños tienen una visión de sí mismos relativamente consistente, que se desarrolla y estabiliza durante la etapa escolar (Piers & Harris, 1984).

---

## 2) ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN

Con el objetivo de determinar la confiabilidad del Test de Matrices Progresivas de Raven se emplearon dos procedimientos estadísticos: A) el Alfa de Cronbach para identificar la consistencia interna del instrumento; y, B) el Test Retest para conocer la estabilidad de la prueba.

### A) ALPHA DE CRONBACH

#### Tipo de estudio

**Transversal:** se midió un vez la variable de estudio en un momento determinado (Kerlinger & Lee, 2001).

#### Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico intencional. Participaron un total de 585 alumnos (46% hombres y 54% mujeres) de segundo a sexto grado, con una edad media de 9.14 años ( $DE=1.52$ ), de una escuela pública de la delegación Iztapalapa (Tabla 12).

Tabla 12

*Distribución de alumnos por grado y sexo*

Grado	Mujeres	Hombres	Total
Segundo	51	41	92
Tercero	65	46	111
Cuarto	47	48	95
Quinto	107	83	190
Sexto	54	43	97
Total	324	261	585

#### Herramientas

- **Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada:** cuyo objetivo es medir la capacidad intelectual de un niño en términos del factor “g” de

---

inteligencia en el sentido de Spearman; consta de 36 problemas ordenados de menor a mayor dificultad, la respuesta correcta se encuentra mezclada entre otras cinco que son erróneas. Los reactivos se encuentran distribuidos en tres series, A-AB-B, una vez que se obtienen los puntos de respuestas correctas, se obtienen equivalencias a percentiles. Consistencia interna 0.87 obtenida por Kuder Richardson (Raven et al., 1993).

### **Procedimiento**

Se asistió a la escuela primaria a solicitar permiso a la directora, profesores y el consentimiento informado a los padres de familia. Posteriormente, se acudió a cada uno de los salones para platicar con el docente y acordar la fecha en que se podría realizar la aplicación del instrumento. El proceso fue el siguiente: se dio a cada niño una hoja de respuesta y un cuadernillo, las indicaciones se proporcionaron de forma grupal y cuando éstas se entendieron cada alumno contestó la prueba, se comentó que si tenían alguna duda levantarán la mano para resolverla y que cuando terminaran la actividad lo indicaran que el aplicador pasara a su lugar a recoger el instrumento.

Los datos se capturaron en el programa SPSS versión 20 y las respuestas de los sujetos fueron sometidas a los siguientes análisis psicométricos para obtener el Alpha de Cronbach:

- A. Análisis de frecuencias por reactivo, se verificó que la base no tuviera datos extraviados, extremos o errores de captura.
- B. Se solicitaron los cuartiles para conocer las puntuaciones que se ubicaron en el percentil 25 y en el 75.
- C. Se realizó la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes.
- D. Con todos los reactivos se hizo el Alpha de Cronbach.

---

## RESULTADOS

El análisis de frecuencias permitió detectar que no hubo valores perdidos, respecto a los cuartiles, el 25 se ubicó en la puntuación 21 y el 75 en la 30. Una vez identificadas las puntuaciones de los grupos extremos se hizo la prueba t de Student para muestras independientes y se observó que todos los ítems mostraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 13). Se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.88, lo cual apoya la confiabilidad externa del instrumento y coincide con Aragón, Delgado, Aguilar, Araujo y Navarro (2011), Muñoz, (2004); Raven et al. (1993).

Tabla 13

*Resultados de la prueba t por reactivo*

<b>REACTIVO</b>	<b>VALOR T</b>	<b>P</b>
SERIE A1	$t(330) = -3.35$	.001
SERIE A2	$t(330) = -2.93$	.004
SERIE A3	$t(330) = -4.42$	.000
SERIE A4	$t(330) = -4.53$	.000
SERIE A5	$t(330) = -5.43$	.000
SERIE A6	$t(330) = -4.98$	.000
SERIE A7	$t(330) = -13.84$	.000
SERIE A8	$t(330) = -10.03$	.000
SERIE A9	$t(330) = -10.98$	.000
SERIE A10	$t(330) = -10.59$	.000
SERIE A11	$t(330) = -6.79$	.000
SERIE A12	$t(330) = -11.04$	.000
SERIE AB1	$t(330) = -4.74$	.000
SERIE AB2	$t(330) = -5.15$	.000
SERIE AB3	$t(330) = -5.93$	.000
SERIE AB4	$t(330) = -10.07$	.000
SERIE AB5	$t(330) = -10.12$	.000
SERIE AB6	$t(330) = -13.55$	.000
SERIE AB7	$t(330) = -12.54$	.000
SERIE AB8	$t(330) = -18.33$	.000
SERIE AB9	$t(330) = -22.01$	.000
SERIE AB10	$t(330) = -14.00$	.000
SERIE AB11	$t(326) = -13.52$	.000
SERIE AB12	$t(330) = -9.04$	.000
SERIE B1	$t(330) = -4.09$	.000
SERIE B2	$t(330) = -7.58$	.000
SERIE B3	$t(330) = -9.08$	.000
SERIE B4	$t(330) = -11.10$	.000
SERIE B5	$t(330) = -19.14$	.000
SERIE B6	$t(275) = -11.91$	.000

---

Continuación Tabla 13.

REACTIVO	VALOR T	P
SERIE B7	$t(330) = -13.82$	.000
SERIE B8	$t(330) = -17.27$	.000
SERIE B9	$t(330) = -21.06$	.000
SERIE B10	$t(326) = -20.14$	.000
SERIE B11	$t(330) = -29.04$	.000
SERIE B12	$t(330) = -10.16$	.000

## B) TEST- RETEST

### Tipo de estudio

**Correlacional:** Se analiza la relación entre las variables de estudio (Kerlinger & Lee, 2001).

### Participantes

180 alumnos, 44% hombres y 66% mujeres, con una edad promedio de 9.05 años ( $DE = 0.982$ ) inscritos en una escuela primaria pública de la delegación Iztapalapa. Los estudiantes estaban distribuidos de la siguiente manera: 56 niños de tercero, 44 de cuarto y 80 de quinto grado.

### Herramientas

- **Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada:** tiene como objetivo medir la capacidad intelectual de un niño, en términos del factor “g” de inteligencia en el sentido de Spearman; consta de 36 problemas ordenados de menor a mayor dificultad, la respuesta correcta se encuentra mezclada entre otras cinco que son erróneas. Los problemas se encuentran distribuidos en tres series, A-AB-B, una vez que se obtienen los puntos de respuestas correctas, se obtienen equivalencias a percentiles. Consistencia interna 0.87 obtenida por Kuder Richardson (Raven et al., 1993).

---

## Procedimiento

Se asistió a la escuela primaria a solicitar permiso a la directora, profesores y el consentimiento informado a los padres de familia. Posteriormente, se acudió a cada uno de los salones para platicar con el docente y acordar la fecha en que se podría realizar la aplicación del instrumento. El proceso fue el siguiente: se dio a cada niño una hoja de respuesta y un cuadernillo, las indicaciones se proporcionaron de forma grupal y cuando éstas se entendieron cada alumno contestó la prueba, se comentó que si tenían alguna duda levantarán la mano para resolverla y que cuando terminaran la actividad lo indicaran que el aplicador pasara a su lugar a recoger el instrumento. Cabe indicar, que para realizar el test retest, después de un mes se les aplicó nuevamente el Test de Matrices Progresiva Raven para obtener la confiabilidad del instrumento (Anastasi & Urbina, 1998).

Los datos se capturaron en el programa Statistics Package for Social Science (SPSS) versión 20. Para el Test- Retest se realizó una correlación de Pearson entre las dos puntuaciones obtenidas. Este método ha sido empleado por distintos autores como Rau y Reddy (1968; en Raven et al., 1993), Elley y MacArthur (1962; en Raven et al., 1993), Freyberg (1966; en Raven et al., 1993), Khatena & Gowan (1967; en Raven et al., 1993) y han encontrado coeficientes de correlación que oscilan entre 0.71 y 0.86 lo que ha indicado que el instrumento es confiable.

## RESULTADOS

Se realizó una correlación de Pearson para determinar la confiabilidad del instrumento mediante un Test – Retest, los datos mostraron relaciones positivas y significativas entre las series A, AB, B y la puntuación total del RAVEN ( $r = .774$ ). Los datos anteriores apoyan la confiabilidad de la prueba al mostrar resultados similares a los reportados por autores Rau y Reddy (1968; en Raven et al., 1993), Elley y MacArthur (1962; en Raven et al., 1993), Freyberg (1966; en Raven et al.,

---

1993), Khatena & Gowan (1967; en Raven et al., 1993) quienes encontraron coeficientes de correlación que oscilan entre 0.71 y 0.86.

Debido a que el alto nivel de inteligencia es una de las características principales para identificar a alumnos con aptitud sobresaliente (Blanco, 2001; Freeman, 1988; Gagné, 2010; Gargiulo, 2012; Mönks & Van Boxtel, 1992; Renzulli, 1986; Sánchez, 2003; Sternberg, 1990) y dado que uno de los instrumentos que se ha empleado para evaluar dicha variable es la Prueba de Matrices Progresivas versión coloreada en niños de etapa escolar (Raven, et al., 1993) (Almeida & Oliveira, 2010; Castro et al., 2008; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004; Freeman, 2009; Fitz Gibbon, 1975; Lewis, et al., 2007; Manzano et al., 2010; Márquez & Martínez, 2011; Nasca, 1988; Rojas et al., 2011; Saccuzzo et al., 1999; Tirri & Pehkonen, 2000; Valadez, et al., 2006) se corroboró a través del Alpha de Cronbach y el Test retest, que éste cuenta con una alta consistencia interna y externa, lo cual apoya su empleo en la población de estudio.

---

## SEGUNDO ESTUDIO

### ESTABLECIMIENTO DEL PERFIL DE ALUMNOS SOBRESALIENTES DE PRIMARIA Y ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE VARIABLES PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES.

Este estudio se desarrolló en dos fases:

#### **Etapa I. Identificación de los alumnos con aptitud sobresaliente.**

**Tipo de estudio:** para esta fase se empleó un estudio transversal (se midieron en un momento determinado las variables) y descriptivo (la población se describió en función al grupo de variables) (Kerlinger & Lee, 2001).

#### **Participantes**

El estudio se realizó en tres escuelas primarias públicas ubicadas en la delegación Iztapalapa. Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, participaron 670 niños, 356 mujeres (60%) y 314 hombres (40%) con un rango de edad de siete a 11 años ( $M_{edad} = 9.18$ ,  $DE = 0.997$ ), que cursaban de tercero a quinto grado (Tabla 14).

Tabla 14

*Cantidad de alumnos que participaron por grado escolar.*

Grado	Mujeres	Hombres	Total
Tercero	114	104	218
Cuarto	113	105	218
Quinto	129	105	234
Total	356	314	670

También colaboraron 24 maestros (21 mujeres y tres hombres) con un rango de edad de 23 a 63 años ( $M_{edad} = 43$  años). Por cada grado escolar había ocho profesores, en promedio tenían 18 años de experiencia docente. En cuanto a su formación profesional, diez eran normalistas, 13 con licenciatura en educación primaria y sólo uno contaba con el estímulo de carrera magisterial. Todos refirieron

---

no haber tomado cursos, ni tener experiencia para trabajar con alumnos sobresalientes.

## Herramientas

- **Test de Matrices Progresivas Raven Forma Coloreada** (Raven et al., 1993): Permite medir la capacidad intelectual del niño a través del factor “g” de inteligencia en el sentido de Spearman; consta de 36 problemas de completamiento, distribuidos en tres series A-AB-B, los cuales están ordenados de menor a mayor dificultad, la respuesta correcta de cada ejercicio se encuentra mezclada entre otras cinco erróneas (Raven et al., 1993). Para emplear este instrumento se realizó una confiabilidad mediante un test- retest y se obtuvo una  $r = 0.774$ , también se hizo un Alpha de Cronbach de 0.88, ambos resultados apoyan la consistencia del instrumento.
- **Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A** (Torrance, 2008): Tiene como propósito evaluar las producciones creativas de las personas con tres actividades (componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas), las cuales se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre. Esta prueba cuenta con una validez de constructo realizada en niños de primaria de la delegación Iztapalapa y mostró un índice de confiabilidad de 0.90 obtenido por el Alfa de Cronbach (Zacatelco, Chávez, González & Acle, 2013).
- **Escala de Compromiso con la Tarea** (Zacatelco, 2005): Ayuda a identificar niveles altos y bajos de este rasgo a partir de una dimensión general que es la motivación, los diferentes factores que la integran son interés, persistencia y esfuerzo, así como su incidencia tanto en áreas curriculares --actividades en el salón de clase, tareas y exámenes -- como extra curriculares - -deporte, lectura y música --. Es una escala que consta de 18 reactivos tipo likert, con seis intervalos de respuesta que van de “nunca”, marcado con el número uno, a “siempre” que corresponde al valor de seis. Se considera que un sujeto tiene alto compromiso con la tarea cuando responde de manera

---

afirmativa a los enunciados, por el contrario si contesta de forma negativa tendrá manifestaciones bajas de dicha variable. La escala fue validada en tres escuelas de la delegación Iztapalapa con una confiabilidad de 0.79 obtenida por un Alfa de Cronbach.

- **Prueba de Autoconcepto Académico:** Desarrollada para esta investigación por Chávez et al. (2011). El instrumento se encuentra distribuido en dos partes: la primera corresponde a los datos personales de los alumnos -- nombre, edad, grado escolar, nombre de la escuela, número de lista-, así como las instrucciones para responder las preguntas y un ejemplo. En la segunda se encuentran 36 ítems que tienen un formato tipo likert con siete opciones de respuesta. Cabe indicar que, para la elaboración de las preguntas se tomó en consideración la percepción que tiene el alumno sobre su rendimiento en las materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y artística. El instrumento obtuvo una confiabilidad de 0.848 a través de un Alfa de Cronbach (Apéndice 1).
- **Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente:** Instrumento desarrollado por Zacatelco, Chávez y González (2013) que tiene como objetivo conocer la percepción de los maestros a partir de los factores propuestos por Renzulli (compromiso con la tarea, capacidad superior y creatividad) además se agregó una cuarta dimensión que corresponde a los aspectos socioafectivos. Consta de dos partes en la primera están los datos del profesor y del alumno, en la segunda hay 37 ítems dicotómicos, que describen características de los niños sobresalientes. Para el análisis psicométrico del instrumento participaron 28 maestros que evaluaron a un total de 260 alumnos de una escuela primaria pública. Los resultados mostraron que los reactivos se agruparon en los cuatro factores: compromiso con la tarea ( $\alpha = 0.930$ ), creatividad ( $\alpha = 0.819$ ), capacidad superior ( $\alpha = 0.714$ ) y aspectos socioafectivos ( $\alpha = 0.435$ ). La confiabilidad total de la prueba fue de 0.934 obtenida por un Alfa de Cronbach (Apéndice 2).

---

## Procedimiento

Se acudió a cada una de las escuelas primarias y se solicitó permiso al director/a, profesores/as, el consentimiento informado de los padres de familia y el asentimiento de los niños/as para la aplicación de los instrumentos. Para el proceso de evaluación se asistió a cada uno de los salones, se platicó con los docentes sobre las actividades que se realizaron con sus alumnos y se solicitó su ayuda para contestar la Lista de Nominación del Maestro, una por cada niño inscrito en su aula, se les comentó que tendrían aproximadamente un mes para entregarla. La aplicación de los instrumentos se realizó durante cuatro semanas para cada escuela y el procedimiento se describe a continuación:

En la primera, se solicitó al profesor permiso para contestar la Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008). Se le proporcionó a cada alumno un cuadernillo y se les indicó que colocaran sus datos personales, se dieron las instrucciones de la primer actividad denominada “diseñar un dibujo” y diez minutos para que los niños la desarrollaran, al finalizar este tiempo se procedió con la segunda tarea llamada “terminar los dibujos”, se les comentó que había diez figuras incompletas y que a partir de éstas tenían que realizar creaciones originales, que pensarán en algo que a nadie se le hubiera ocurrido antes y en la línea de debajo le colocaran un nombre a su creación, se les dieron diez minutos. El último ejercicio recibe el nombre de “líneas paralelas”, se les dijo que tenían diez minutos para hacer la mayor cantidad de dibujos diferentes y novedosos con los pares de líneas rectas que estaban impresas en las hojas, se solicitó que agregaran un título a cada una de sus producciones.

Durante la segunda semana se aplicó la Prueba de Compromiso con la Tarea de manera grupal, para ello se colocaron dos ejemplos en el pizarrón y a cada alumno se les proporcionó un instrumento. Se comentaron las indicaciones para contestarla, se resolvieron dos ejemplos frente al grupo y se solicitó que respondieran las dos primeras preguntas para determinar si las instrucciones se

---

habían entendido, después se indicó que contestaran los reactivos, se les comentó que si tenían dudas levantarán la mano para pasar a sus lugares a resolverlas, de igual forma se solicitó que al terminar alzarán la mano para que el aplicador acudiera a su lugar y entregaran la prueba, esta actividad se realizó en cada salón en un tiempo aproximado de 30 minutos.

En la tercera, se asistió nuevamente al grupo y se dieron las indicaciones para resolver el Test de Matrices Progresiva Raven de forma grupal cuando se entendió la explicación se solicitó a los alumnos que contestaran la prueba, se indicó que si tenían alguna duda y que cuando terminaran la actividad levantarán la mano y el aplicador asistirá a su lugar. En esa misma sesión, se trabajó con la Prueba de Autoconcepto Académico para lo cual se proporcionó a cada alumno un cuadernillo, se leyeron las instrucciones de forma grupal, se contestó el ejemplo, se preguntó si se había entendido la forma de responder, se indicó que si tenían alguna duda lo comentaran al aplicador para resolverla y que al terminar la actividad levantarán la mano para que se recogiera el instrumento. Cabe señalar, que estas dos pruebas se respondieron en una sesión debido a que su manejo es fácil y rápido, el tiempo aproximado en esta actividad fue de 30 minutos. Durante la cuarta semana se asistió varios días a la escuela para recoger las listas de nominación del maestro y para que los niños que habían faltado respondieran los instrumentos.

Se diseñó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 20, se capturaron los nombres, edades, sexo y las puntuaciones obtenidas en los instrumentos por cada uno de los alumnos. Se encontraron las puntuaciones mínimas, máximas, medias, la desviación estándar y el percentil 75 que de acuerdo con diversos autores como Renzulli (1986; 2011), Prieto (1999), Lorenzo (2006), Valadez et al. (2006), Manzano et al. (2010), Zacatelco (2005) y Zacatelco et al. (2010) es la puntuación que indica un claro perfil sobresaliente.

---

Cabe indicar que para la identificación de los alumnos sobresalientes se tomaron en cuenta aquellos estudiantes que obtuvieron percentiles iguales o por encima del percentil 75 en tres de las cinco pruebas aplicadas. Además, con base en la evidencia empírica se estableció que era indispensable considerar para todos los niños seleccionados puntuaciones elevadas (superiores al percentil 75) en las variables de inteligencia y creatividad (Espinoza & Reyes, 2008; Gagné, 2010, Heller & Hany, 2004; Manzano et al., 2010; Ming Liu, 2007; Mönks & Van Boxtel, 1992; Piirto, 1999; Renzulli, 2011; Sternberg, 1990; Valadez et al., 2006; Zacatelco, 2005). Y, por lo menos este mismo nivel en alguno de los otros tres factores: compromiso con la tarea (Gottfried et al., 2005; Rudasill et al., 2009; Zacatelco & Chávez, 2010), autoconcepto académico (Heller & Hany, 2004; Mönks & Van Boxtel, 1992; Piirto, 1999; Renzulli, 2011) y/o nominación del maestro (Mönks & Van Boxtel, 1992; Valadez, et al., 2006; Zacatelco, 2005; Zacatelco et al., 2010).

Los resultados se organizaron de la siguiente manera: primero se obtuvieron los datos descriptivos, a fin de identificar a los alumnos que cumplieron con el perfil sobresaliente y determinar su distribución en tres grupos de acuerdo con la cantidad de variables en las que obtuvieron percentiles iguales o por encima del 75 en las variables empleadas (cinco, cuatro y tres).

Posteriormente, se realizaron dos pruebas no paramétricas; la U de Mann Whitney para conocer las diferencias en las variables de acuerdo al sexo y edad, también se empleó la prueba Kruskal Wallis para determinar si había diferencias entre los tres grupos de estudiantes sobresalientes.

## **RESULTADOS**

### **Identificación de los alumnos con aptitud sobresalientes.**

Para caracterizar el perfil sobresaliente de los identificados, se obtuvieron las puntuaciones mínimas y máximas de los estudiantes, así como la media,

desviación estándar y percentil 75 de los instrumentos empleados: Test de Matrices Progresivas, Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A Prueba de Compromiso con la Tarea, Prueba de Autoconcepto Académico y Lista de Nominación del Maestro (Tabla 15).

Tabla 15  
*Puntuaciones de los instrumentos aplicados para la identificación de alumnos sobresalientes.*

INSTRUMENTOS	Puntuaciones		MEDIA	D.E	PERCENTIL 75
	Mínimas	Máximas			
Test de Matrices Progresiva Raven	2	36	26.32	5.8	<b>31</b>
Prueba de Pensamiento Creativo	7	94	50.86	15.05	<b>61</b>
Prueba de Compromiso con la Tarea	28	106	77.12	15.33	<b>89</b>
Prueba de Autoconcepto Académico	55	217	159.92	22.63	<b>175</b>
Lista de Nominación del Maestro	0	37	16.13	11.33	<b>26</b>

El análisis de los datos permitió observar que de los 670 alumnos de la muestra, 35 se ubicaron con perfil sobresaliente, lo que corresponde al 5% de la población. Estos datos concuerdan con los reportados en otros estudios al indicaron una prevalencia de un 3% a un 20% de niños sobresalientes en educación básica (Armenta, 2008; Cervantes et al., 2011; Chávez et al., 2009; Espinoza & Reyes, 2008; Zacatelco, 2005; Zacatelco & Chávez, 2013).

Cabe indicar que, con estos estudiantes se conformaron tres grupos (Tabla 16) de acuerdo al número de variables en las que obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75. De esta forma, 12 lo lograron en cinco (grupo I); 12 en cuatro (grupo II); y, 11 en tres (grupo III). Se observó que las características de los alumnos sobresalientes son heterogéneas. En este sentido, el grupo I se conformó por cuatro niños (tres mujeres y un hombre) de cuarto grado y ocho (siete mujeres y un hombre) de quinto, quienes presentaron altos niveles de inteligencia y creatividad, asimismo se esfuerzan en sus actividades académicas, se perciben como buenos estudiantes y sus profesores los nominaron.

En el grupo II, se encontraron a dos estudiantes (una mujer y un hombre) de tercero, dos mujeres de cuarto y ocho (cinco mujeres y tres hombres) de quinto. Se observó que once de estos niños, se perciben como buenos estudiantes, siete mostraron alto compromiso con la tarea y seis fueron nominados por sus maestros. Con respecto al grupo III, éste se constituyó con cuatro niños (dos mujeres y dos hombres) de cuarto grado y siete (cinco mujeres y dos hombres) de quinto. En este caso, la variable que ayudo a incluir a siete alumnos fue la nominación del docente.

Los resultados anteriores, demuestran que los alumnos con aptitud sobresaliente pertenecen a un grupo heterogéneo, con distintos tipos de habilidades, talentos o capacidades, de ahí la necesidad de incluir diversas variables para lograr una identificación adecuada y conocer sus capacidades (Armenta, 2008; Gentry & Knight , 2011; Manzano et al., 2010; Ordaz & Acle, 2013).

Tabla 16

*Distribución de los alumnos con aptitud sobresaliente en los grupos de acuerdo con la cantidad de variables con puntuaciones iguales o por encima del percentil 75.*

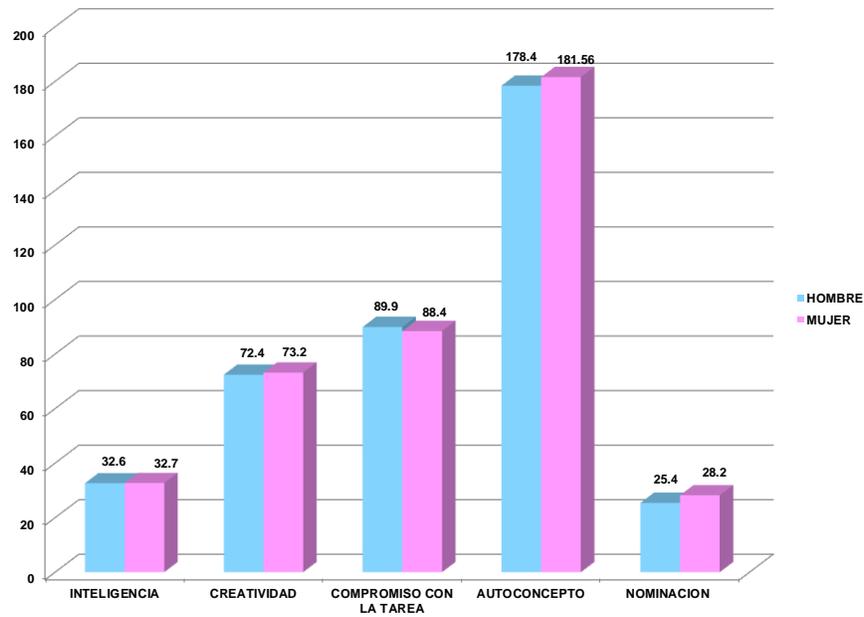
	Alumno	Sexo	Grado	Inteligencia	Creatividad	Compromiso	Autoconcepto	Nominación
	Percentil 75			31	61	89	175	26
GRUPO 1	1	F	4	33	68	89	192	37
	2	M	4	34	65	98	198	37
	3	F	4	31	85	92	205	36
	4	F	4	34	75	94	201	28
	5	F	5	33	82	93	177	26
	6	F	5	33	76	92	192	30
	7	F	5	35	72	93	184	34
	8	F	5	32	68	104	206	37
	9	F	5	33	66	96	189	34
	10	M	5	31	71	96	194	27
	11	F	5	33	71	91	183	34
	12	F	5	31	67	92	181	36
GRUPO 2	13	M	3	31	75	102	181	
	14	F	3	31	66	103	205	
	15	F	4	34	72		188	36
	16	F	4	31	66	102	210	
	17	M	5	32	79		189	37
	18	F	5	36	94	95	186	
	19	M	5	33	83		183	31

Continuación Tabla 16.

	Alumno	Sexo	Grado	Inteligencia	Creatividad	Compromiso	Autoconcepto	Nominación
	Percentil 75			31	61	89	175	26
GRUPO 2	20	F	5	31	83	99	183	
	21	F	5	33	82	89		27
	22	M	5	35	78	90	180	
	23	F	5	33	69		175	32
	24	F	5	31	67		187	27
GRUPO 3	25	F	4	32	69			26
	26	F	4	31	66	90		
	27	M	4	32	65	94		
	28	M	4	33	64			34
	29	M	5	33	72	91		
	30	F	5	35	69			32
	31	F	5	33	69			31
	32	M	5	32	72			34
	33	F	5	31	69			26
	34	F	5	34	65			31
	35	F	5	34	94			36

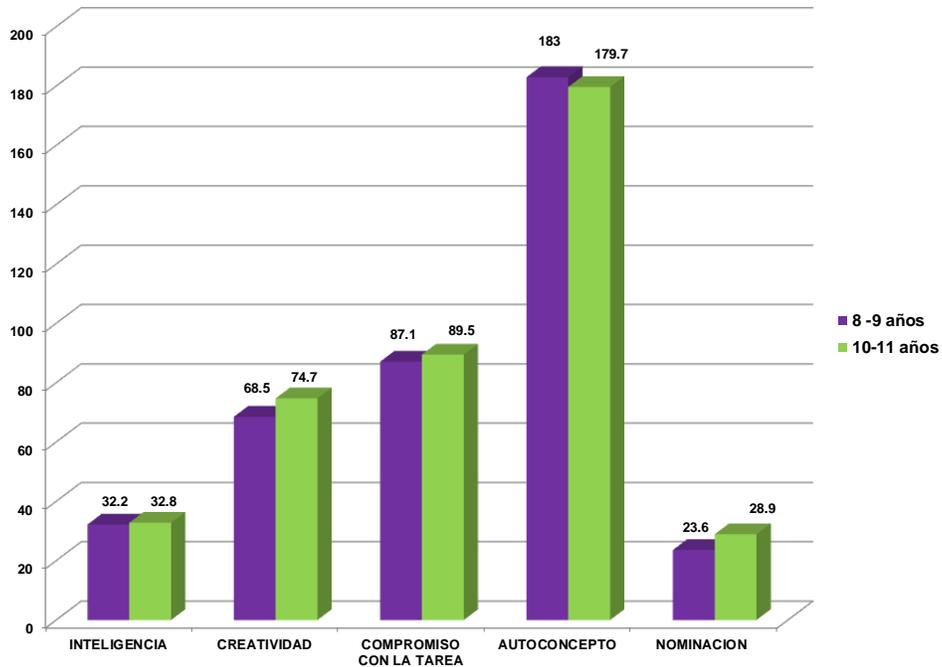
Otro dato interesante fue que el 70% de los participantes identificados fueron mujeres y el 30% hombres. En este sentido, los resultados en esta población mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los hombres en las variables inteligencia ( $U= 0.872$   $p < 0.05$ ), creatividad ( $U= 1.000$   $p < 0.05$ ), compromiso con la tarea ( $U= 0.843$   $p < 0.05$ ), autoconcepto académico ( $U= 0.602$   $p < 0.05$ ), y la nominación del maestro ( $U= 0.733$   $p < 0.05$ ) ver Figura 13.

**Figura 13. Puntuaciones medias de las variables por sexo**



En cuanto a las diferencias por edad, los niños se agruparon en dos rangos: aquellos de ocho a nueve años y de diez a 11 años. Con el análisis estadístico se encontró que las variables inteligencia ( $U= 0.255$   $p < 0.05$ ), compromiso con la tarea ( $U= 0.706$   $p < 0.05$ ), autoconcepto académico ( $U= 0.706$   $p < 0.05$ ) y nominación del maestro ( $U= 0.083$   $p < 0.05$ ) se distribuyen de forma uniforme entre los dos grupos. Respecto a la creatividad se observó que existen diferencias estadísticamente significativas ( $U= 0.023$   $p < 0.05$ ) a favor de los niños de mayor edad (Figura 14). Lo anterior coincide con los resultados de otros estudios en los que se observó que los niños entre once y doce años realizan muchos dibujos, con un mayor número de detalles, originales y con títulos abstractos e imaginativos (Chávez, Zacatelco & Acle, 2013; Wei & Dezeng , 2013; Zacatelco, 2005; Zacatelco, Chávez, Hernández & Acle, 2007; Zacatelco, García, Martínez & Chávez, 2013)

**Figura 14.** Puntuaciones medias de las variables por rango de edad



Para ilustrar este resultado, en la figura 15 se presentan dos dibujos, de un niño de ocho años y de una niña de once, se observa que la creación desarrollada por la estudiante posee más elementos, colores, sombreados, originalidad, elaboración y con ideas diferentes, el título se distingue por ser imaginativo en el que el modificador va más allá de lo concreto o de la descripción física, que revelan sentimientos o pensamientos.

**Figura 15.** Dibujos realizados por dos alumnos con aptitud sobresaliente de 8 y 11 años.

**Niño de 8 años**



Título: La hormiga

**Niña de once años**



Título: La mujer pájaro

Posteriormente, se analizaron las puntuaciones medias de los tres grupos de alumnos con aptitud sobresaliente y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el compromiso con la tarea ( $f_{(2,32)} = 0.005$ ,  $p < 0.05$ ), autoconcepto académico ( $f_{(2,32)} = 0.000$ ,  $p < 0.05$ ) y en la nominación del maestro ( $f_{(2,32)} = 0.021$ ,  $p < 0.05$ ). Con respecto a, la variable inteligencia ( $f_{(2,32)} = 0.855$ ,  $p < 0.05$ ) y la creatividad ( $f_{(2,32)} = 0.143$ ,  $p < 0.05$ ), las puntuaciones se distribuyeron de forma similar entre los grupos (Tabla 17).

Se encontró que los estudiantes del grupo I obtuvieron puntuaciones medias más altas en el compromiso con la tarea, autoconcepto académico y en la nominación del maestro. El grupo II alcanzó los niveles más elevados en la creatividad. Se debe destacar que las estimaciones en la variable inteligencia en los tres grupos se distribuyeron de forma uniforme.

Tabla 17

*Puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes con relación a los tres grupos de sobresalientes y las variables de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico y nominación del maestro.*

Instrumentos con puntuaciones elevadas	Inteligencia	Creatividad	Compromiso con la Tarea	Autoconcepto académico	Nominación
GRUPO 1	M = 32.75 DE = 1.28	M = 72.17 DE = 6.30	M = 94.17 DE = 3.95	M = 191.83 DE = 9.46	M = 33.00 DE = 4.13
GRUPO 2	M = 32.58 DE = 1.73	M = 76.17 DE = 8.62	M = 90.25 DE = 9.80	M = 186.33 DE = 11.43	M = 21.83 DE = 11.49
GRUPO 3	M = 32.73 DE = 1.27	M = 70.36 DE = 8.29	M = 81.55 DE = 10.22	M = 162.27 DE = 7.06	M = 27.36 DE = 7.50
Puntuaciones medias de la muestra total	M = 32.69 DE = 1.40	M = 72.97 DE = 7.95	M = 88.86 DE = 9.73	M = 180.66 DE = 15.83	M = 27.40 DE = 9.31

---

## Etapa 2. Relaciones entre variables personales, familiares y escolares

### Tipo de estudio

La presente investigación empleó un marco cuantitativo para explicar las relaciones entre los aspectos personales, familiares y escolares, de esta manera se empleó un estudio transversal (se midieron sólo una vez las variables en un momento determinado), descriptivo (porque se describieron las variables) y correlacional (para determinar el grado de relación o asociación existente entre las variables) (Kerlinger & Lee, 2001).

### Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico intencional. Colaboraron 28 niños (18 mujeres y 10 hombres) identificados como sobresalientes de tres escuelas primarias, con un rango de edad de ocho a 11 años ( $M_{edad} = 9.94$ ,  $DE = 0.840$ ), dos estudiantes de tercero, 10 de cuarto y 16 de quinto grado de primaria.

También, colaboraron los padres de familia de estos estudiantes. En cuanto a los datos de las madres se encontró que tenían un rango de edad de 24 a 49 años ( $M_{edad} = 37.96$ ,  $DE = 6.028$ ). En el caso de los padres su edad estuvo comprendida entre los 32 y 54 años ( $M_{edad} = 42.36$ ,  $DE = 6.170$ ).

Además, participaron 13 maestros (11 mujeres y dos hombres) con un rango de edad de 29 a 63 años ( $M_{edad} = 42.32$  años,  $DE = 9.44$ ). Se encontró que tenían entre siete y 34 años de experiencia docente ( $M_{edad} = 18.48$  años). En cuanto a su formación profesional, seis eran normalistas y siete con licenciatura en educación.

### Herramientas

- **Lista de chequeo para padres de familia** (Chávez, 2013): Desarrollada para esta investigación con el propósito de conocer aspectos

---

sociodemográficos de los padres de familia como: edad, escolaridad, ocupación, religión, estado civil, estructura familiar, tiempo que dedican al niño en sus tareas, algunos aspectos vinculados con sus hijos y el nivel socioeconómico, este último dato se obtuvo a través de la clasificación propuesta por la Asociación Mexicana de Agencias de Mercados y Opinión Pública -AMAI- (2008) que considera seis niveles (Apéndice 3):

- *A/B clase alta:* es el segmento más alto, el perfil del jefe de familia está conformado por personas con escolaridad de licenciatura o posgrado, sus ingresos mensuales son iguales o superiores a 85,000, viviendas propias con lujos, todos los servicios y comodidades.
- *C+ clase media alta:* Incluye a personas con ingresos entre 35,000 y 84,999 pesos, con licenciatura completa, con viviendas propias que incluyen algunos lujos.
- *C clase media:* En este rubro están las personas que tiene como escolaridad preparatoria, con ingresos entre 11,600 y 34,999 pesos, tienen viviendas propias y algunas comodidades.
- *D+ clase media baja:* Segmento comprendido por aquellos hogares con ingresos entre 6,800 a 11,599, son quienes llevan un mejor estilo dentro de la clase baja, el perfil del jefe de familia es con escolaridad de carreras técnica, secundaria o primaria completa. Con casa propias, inmuebles rentados o de interés social.
- *D clase baja:* aquí se ubica a los individuos con nivel educativo de primaria, sus ingresos van de 2,700 a 6,790, lo hogares son propios o rentados como vecindades y unidades de interés social.
- *E clase más baja:* los ingresos de estas familias están en menos de 2,699, el jefe de familia usualmente tiene la primaria incompleta, en ocasiones las personas de este segmento suelen carecer de propiedades, por lo que rentan o en un sólo hogar habitan más de una generación y las viviendas son austeras.

- 
- **Lista de chequeo para profesores** (Chávez, 2013): Permitió conocer las características del profesor como su profesión, años de servicio, cursos y experiencia en el trabajo con alumnos sobresalientes (Apéndice 4).

## **Procedimiento**

Se diseñaron dos listas de chequeo, una para padres de familia y otra para profesores con el propósito de conocer distintas variables que en algunos estudios se encontraron vinculadas con los alumnos sobresalientes (Borges et al., 2006; Chamberlin & Chamberlin, 2010; Elices, et al., 2006, Gómez & Valadez, 2010; Hernández & Borges, 2010; Manzano & Arranz, 2008; Morawska & Sanders, 2009; Zeynep & Bayindir, 2009). Después de la identificación de los estudiantes se contactó a los padres de familia, para que asistieran a una junta en la que se mostraron los resultados obtenidos por los niños en las pruebas aplicadas, se dio la oportunidad de expresar sus preguntas e inquietudes. Posteriormente, se solicitó su ayuda para contestar la lista de chequeo, se comentó que la información era confidencial y que si existían dudas levantarán la mano para aclararlas. En cuanto a los docentes, se asistió a las aulas para entregarles el cuestionario y se acordó una fecha para que lo entregaran, se indicó la importancia que tenía la información y que los datos proporcionados se emplearían de forma confidencial.

Con la información recabada se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 20, en la que se incluyeron las puntuaciones de los instrumentos de los niños sobresalientes, así como los datos proporcionados por los padres y maestros en las listas de chequeo. Posteriormente, se realizaron los siguientes análisis: la estadística descriptiva para conocer las características de la muestra, las pruebas no paramétricas Kruskal- Wallis y la Chi cuadrada para determinar diferencias entre los grupos de sobresalientes, también se empleó una correlación de Spearman Rho para determinar la asociación entre las variables del estudio: personales (edad, inteligencia, creatividad, autoconcepto académico,

---

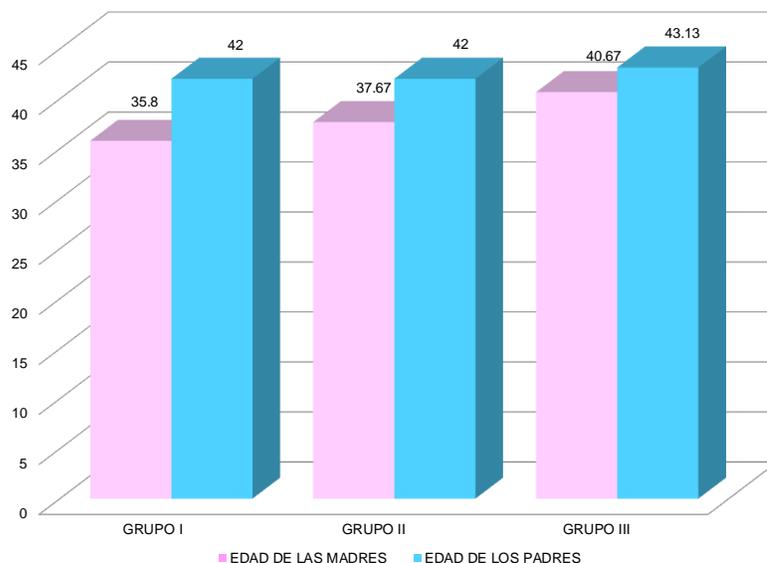
compromiso con la tarea y nominación), familiares (el nivel socioeconómico, cantidad de actividades extracurriculares, edad, escolaridad de los padres y tiempo que dedican a realizar la tarea con sus hijos) y escolares (edad, profesión, experiencia del docente). Para determinar las variables que más predicen la aptitud sobresaliente se utilizó un análisis discriminante con la población total de los estudiantes.

## Resultados

### ***Características sociodemográficas de las de los padres de familias.***

Como se mencionó anteriormente, se encontró que la edad de las madres oscilaba entre 24 y 49 años, cabe indicar que en el grupo I --alumnos con cinco pruebas por encima del percentil 75-- la edad de las mamás iba de 24 a 43 años. En el grupo II --estudiantes con cuatro pruebas por encima del percentil 75--, el rango fue de 24 a 49. Finalmente, en el grupo III --niños con tres pruebas por encima del percentil 75--, se observó que fue de 29 a 49. Con respecto a los padres, se encontró que su edad se ubicaba entre 32 y 54 años, esta distribución fue equivalente en los tres grupos de alumnos sobresalientes. La prueba no paramétrica Kruskal Wallis mostró que no existían diferencias significativas en cuanto a la edad de las madres ( $f_{(2,32)} = 0.313, p < 0.05$ ) y de los padres ( $f_{(2,32)} = 0.930, p < 0.05$ ). Cabe señalar que, se observó que las mamás del grupo I tenían una edad media menor en comparación con las de los otros dos grupos, lo cual no sucede con los datos de los padres quienes reportaron estimaciones medias similares (Figura 16).

**Figura 16.** Puntuaciones medias de las edades de las madres y los padres de los niños con identificados con aptitud sobresaliente por grupo.



En cuanto a la ocupación de las madres, se encontró que en el grupo I, ocho se dedicaban al hogar y dos eran profesionistas. En el segundo grupo, seis se desempeñaban como amas de casa, una era comerciante y otra profesionista. En el grupo III, cuatro se ocupaban del hogar, tres mencionaron ser comerciantes, una secretaria y una empleada doméstica. Con respecto a la escolaridad, se encontró que en el grupo I, tres concluyeron la primaria, tres la preparatoria, una carrera técnica y tres con licenciatura. En el grupo II, cinco tenían secundaria, una preparatoria, otra carrera técnica y dos con licenciatura. En el tercero, había tres con secundaria, tres con preparatoria, una concluyó carrera técnica y dos la licenciatura. La prueba no paramétrica Chi cuadrada, reportó que no existen diferencias significativas entre la ocupación ( $X^2= 0.234$ ) y la escolaridad ( $X^2= 0.909$ ) de las madres por grupo de sobresalientes (Tabla 18).

En relación con la ocupación de los padres, se observó que en el grupo I, hay dos docentes, un profesionista, un chofer, un impresor, un empleado, un obrero, un oficinista, un transportista y un desempleado. En el segundo, se encontraron dos empleados, un comerciante, un profesionista, un albañil y un

---

mecánico, en el tercero, había tres comerciantes, cuatro empleados y un obrero. Se detectó que el nivel educativo de los padres en el primer grupo, fue el siguiente, uno con primaria, uno concluyó la secundaria, dos la preparatoria, cuatro la licenciatura y dos con maestría. En el segundo, dos papás tenían secundaria, uno preparatoria, otro carrera técnica y tres licenciatura. Los datos reportados por los padres del grupo III, indicaron que uno tenía primaria, dos secundaria, dos preparatoria, dos carrera técnica y uno licenciatura. Con la prueba no paramétrica Chi cuadrada, se encontró que no existen diferencias significativas entre la ocupación ( $X^2= 0.351$ ) y la escolaridad ( $X^2= 0.566$ ) de los padres por grupo de sobresalientes (Tabla 18). Es importante señalar, que la ocupación y escolaridad de las madres y de los padres no es lo esperado con respecto a la literatura y la evidencia empírica, debido a que se ha encontrado que en esta población los progenitores generalmente tienden a tener altos niveles profesionales y con empleos acordes a sus estudios (Manzano & Arranz, 2008; Nepper & Beauregard , 2011).

En cuanto al tiempo que dedicaban las madres para hacer la tarea con sus hijos, se observó que tanto en el grupo I y en el II, nueve y ocho madres respectivamente empleaban entre una y cinco horas para realizar las actividades escolares, en comparación con las del grupo III, en el que sólo cuatro mamás reportaron esa misma cantidad. Con respecto a los padres, en el grupo I se encontró que siete de ellos dedicaban de una a cinco horas al día para hacer la tarea con sus hijos y tres no realizaban dicha actividad. Para el segundo grupo, sólo tres de los padres empleaban de una a cinco horas y cuatro no participaban en las tareas escolares de sus hijos. En el tercero, se reportó que cinco padres utilizaban de una a cinco horas al día y que dos no llevaban a cabo esta labor con sus hijos (Tabla 18). La prueba no paramétrica Chi Cuadrada mostró que existen diferencias estadísticamente significativas en el tiempo proporcionado por las madres en las actividades escolares ( $X^2= 0.039$ ) por grupo de sobresalientes. En el caso de los padres ( $X^2= 0.443$ ) no existen diferencias significativas, estos datos

resultaron interesantes pues mostraron que aun cuando las madres de los niños sobresalientes no cuentan con altos niveles educativos ni ocupacionales, ellas les brindan el tiempo requerido para ayudarles de forma adecuada en sus estudios (Borges et al., 2006).

Tabla 18

*Características de la escolaridad, ocupación y tiempo dedicado por las madres y padres de los niños de acuerdo al grupo de sobresalientes*

		MADRES	PADRES
ESCOLARIDAD	GRUPO I	- Tres con secundaria - Tres con preparatoria - Una carrera técnica - Tres con licenciatura	- Uno con primaria - Uno con secundaria - Dos con preparatoria - Cuatro con licenciatura - Dos con maestría
	GRUPO II	- Cinco con secundaria - Una con preparatoria - Una con carrera técnica - Dos con licenciatura	- Dos con secundaria - Uno con preparatoria - Uno con carrera técnica - Tres con licenciatura
	GRUPO III	- Tres con secundaria - Tres con preparatoria - Una con carrera técnica - Dos con licenciatura	- Uno con primaria - Dos con secundaria - Dos con preparatoria - Dos con carrera técnica - Uno con licenciatura
OCUPACIÓN	GRUPO I	- Ocho al hogar - Dos profesionistas	- Un chofer - Un profesionista - Dos docentes - Un impresor - Un transportista - Un empleado - Un obrero - Un oficinista - Un desempleado
	GRUPO II	- Seis al hogar - Una comerciante - Una profesionista	- Un comerciante - Dos empleados - Un profesionista - Un albañil - Un mecánico
	GRUPO III	- Cuatro al hogar - Tres comerciantes - Una secretaria - Una empleada doméstica	- Tres comerciantes - Cuatro empleados - Un obrero
TIEMPO QUE DEDICAN PARA HACER LA TAREA	GRUPO I	- Nueve de 1 a 5 horas - Una no lo hacen	- Siete de 1 a 5 horas - Tres no lo hacen
	GRUPO II	- Ocho de 1 a 5 horas - Una no lo hace	- Tres de 1 a 5 horas - Cuatro no lo hacen
	GRUPO III	- Cuatro de 1 a 5 horas - Cuatro de 6 a 10 horas - Una no lo hace	- Cinco de 1 a 5 horas - Dos no lo hacen

En el primer grupo se encontró que la persona que ayudaba a realizar las tareas escolares en el hogar, fue la madre en tres casos, ambos padres en dos, el padre en uno, la madre y hermanos mayores en otro, también se mencionó que

---

tres de los niños hacían esta actividad de forma independiente. Con respecto al grupo II, en cinco de los niños se reportó que la madre es quien los apoyaba, en dos estudiantes fue el padre y los hermanos, en uno de los participantes fue la madre y los hermanos; y, en otro la familia completa. En el tercero, se encontró que existe una mayor cantidad de miembros de la familia que colaboraron en dicha actividad, de tal forma, se observó que las categorías de la madre, la madre y hermanos; y, la hermana se mencionaron en una ocasión respectivamente, en dos estudiantes se mencionó que ambos padres, otros dos indicaron que toda la familia y dos hacían la tarea solos (Tabla 19). Lo anterior demuestra, que los miembros de la familia trabajan de forma colaborativa y distribuyen su tiempo para participar y ayudar en las actividades escolares de los niños, lo cual coincide con lo encontrado por Borges et al. (2006) y Garn et al. (2010) quienes reportaron que los padres de niños con aptitud sobresaliente son comprometidos en la enseñanza de sus hijos.

Se encontró que en el grupo I, siete de los padres eran casados, dos vivían en unión libre y uno era divorciado. En el segundo, había tres casados, tres en unión libre, una madre soltera, una divorciada y una viuda. Con respecto, al grupo III, se determinó que siete eran casados, una pareja se ubicó en unión libre y una viuda, En cuanto al tipo de familia, se observó que en el grupo I, ocho eran nucleares y dos extensas, tanto en el segundo y tercero, la estructura familiar fue similar, cinco nucleares, dos extensas y dos monoparentales. La religión que predominó fue la católica en los tres grupos. En el aspecto socioeconómico, en el grupo I, siete familias se ubicaron en el nivel D, dos en el E y una en C, con relación al segundo, se reportó que seis estaban en el D y tres en el E, en cuanto al grupo III, se detectó que ocho se localizaban en el D y una en el E (Tabla 19). Se debe indicar que, la prueba no paramétrica Chi cuadrada reportó que no había diferencias estadísticamente significativas por grupo de sobresalientes en las variables estado civil ( $X^2= 0.615$ ), constitución familiar ( $X^2= 0.586$ ), religión ( $X^2= 0.385$ ) y nivel socioeconómico ( $X^2= 0.259$ ), estos datos refuerzan lo antes

señalado, respecto a la importancia del apoyo familiar brindado a los niños sobresalientes de esta muestra, aun cuando no existen altos niveles económicos, escolares y ocupacionales. Lo cual difiere con lo reportado por Manzano y Arranz (2008), Sękoski y Siekańska (2008), VanTassel-Baska, Xuemei, Quek y Struck (2004) quienes encontraron que los altos niveles económicos y culturales son un indicador del perfil sobresaliente en los estudiantes.

Tabla 19

*Tipo de familia y nivel socioeconómico por grupo de sobresalientes*

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
Personas que ayudan en las tareas	- Tres la madre - Uno el padre - Dos ambos padres - Uno la madre y los hermanos - Tres solos	- Cinco la madre - Uno la madre y los hermanos - Dos el padre y los hermanos - Uno toda la familia	- Uno la madre - Dos ambos padres - Uno la madre y hermanos - Uno hermana - Dos toda la familia - Dos solos
Estado civil	- Siete casados - Dos unión libre - Un divorciado	- Tres casados, - Tres unión libre - Una madre soltera - Un divorciado - Una viuda	- Siete casados - Una unión libre - Una viuda
Tipo de familia	- Ocho nucleares - Dos extensas	- Cinco nucleares - Dos monoparentales - Dos extensas	- Cinco nucleares - Dos monoparentales - Dos extensas
Religión	- Nueve Católica - Una no práctica	- Ocho Católicas - Una Cristiana	- Nueve Católicas
Nivel socioeconómico	- Una en el C - Una en el 1 D+ - Seis en el D - Dos en el E	- Cuatro en el 1 D+ - Dos en el D - Tres en el E	- Cinco en el 1 D+ - Tres en el D - Una en el E

En esta muestra se encontró que el grupo I, estaba conformado por siete niños primogénitos y tres nacieron en segundo lugar. En el segundo, se reportó que tres eran primogénitos, uno ocupaba el segundo lugar, cuatro el tercero y uno el cuarto. En cuanto al grupo III, se observó que dos eran primogénitos, dos en el segundo, dos en el tercer lugar y uno en el cuarto (Tabla 20). Cabe indicar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo al lugar de nacimiento por grupo de sobresalientes ( $X^2= 0.176$ ), resultado interesante, pues autores como Zacatelco (2005) han indicado que los niños primogénitos y los hijos

---

únicos por lo general son los que demuestran en mayor medida un perfil sobresaliente, debido a que la madre les dedica más tiempo en el hogar y tiene la oportunidad de interactuar con el en distintas actividades.

Por otro lado, en una de las preguntas se indagó sobre cómo consideraban que eran sus hijos y se encontró que en el primer grupo, siete de los padres los consideraron sensibles y tres amables. En el segundo, se observó que cinco fueron caracterizados como sensibles, tres tímidos y uno hiperactivo. Con respecto al grupo III, los padres indicaron que siete eran sensibles y dos amables (Tabla 20). La prueba no paramétrica Chi cuadrada no reportó diferencias en esta variable por grupo de sobresaliente ( $X^2= 0.079$ ). Lo anterior difiere con lo reportado por Amini (2005), Carman (2011), Martin, Burns y Schonlau (2010); y, Muller (2009) quienes señalaron que los estudiantes con estas características son propensos a presentar problemas de ajuste emocional debido a que no saben cómo canalizar los estresores ambientales.

Se encontró que en el grupo I, siete niños realizaban alguna actividad extracurricular, en el segundo, cinco estudiantes asistían a clases adicionales y en tercero, ocho alumnos acudían a otras disciplinas, la prueba estadística indicó que no hay diferencias por grupo en esta pregunta ( $X^2= 0.374$ ). Al respecto, los padres comentaron que proporcionaron estas alternativas a sus hijos, porque continuamente ellos les solicitaban desarrollar otras labores en sus tiempos libres, se debe mencionar que, una de las mamás explicó que a petición de su hija le agregaba tarea adicional para evitar que se aburriera (Tabla 20). En este sentido, en los estudios se ha encontrado que los padres de los niños sobresalientes son los principales promotores de reformas a favor de brindar educación adicional a sus hijos con el propósito de favorecer sus capacidades (Borges et al., 2006; Costley, 2011; Garn et al., 2010).

Se preguntó que si era común que recibieran quejas en relación con la conducta de sus hijos por parte del profesor, los datos revelaron que en los tres

---

grupos, los padres indicaron que el comportamiento de sus niños en el salón de clases era bueno y explicaron que cuando se les solicitaba que acudieran a la escuela era para felicitarlos por el desempeño académico de los estudiantes. De igual manera, se observó que en los tres grupos, los alumnos mantenían buenas relaciones con sus pares (Tabla 20). La prueba no paramétrica Chi cuadrada mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niños sobresalientes en las quejas recibidas ( $X^2= 0.563$ ) y en la relación con sus compañeros de clase ( $X^2= 0.464$ ). Estos resultados concuerdan con lo reportado por Gómez y Valadez (2010) al indicar que los padres demostraron sentimientos de satisfacción y orgullo, al reconocer las capacidades de sus hijos.

Es importante señalar que, todos los entrevistados indicaron estar de acuerdo en que sus hijos continúen sus estudios. También, se cuestionó sobre hasta qué nivel escolar les gustaría que estudiaran sus hijos, la información reflejó que en el grupo I, a tres les agradaría que terminaran alguna licenciatura y siete que concluyeran un posgrado. En el segundo, se observó que tres de los padres desearían que realizaran una licenciatura y seis un posgrado. Con respecto al tercero, se detectó que dos progenitores aspiran a que sus hijos hagan una licenciatura y siete un posgrado. La prueba Chi cuadrada no reportó diferencias en esta pregunta ( $X^2= 0.866$ ) por grupo de sobresalientes. Posteriormente, se preguntó que de acuerdo con las características y habilidades que observaban en sus hijos hasta qué nivel creerían que estudiarían, en el grupo I cinco padres respondieron que sus niños terminarán una licenciatura y otros cinco creen que lograrán concluir algún posgrado. En el segundo, se encontró que uno terminaría la secundaria, dos la licenciatura y seis un posgrado. Los datos en el grupo III, mostraron que uno de los padres reportó que su hijo realizará una carrera técnica, uno licenciatura y siete piensan que estudiarán algún posgrado (Tabla 20). El análisis estadístico determinó que no existen diferencias por grupo en esta pregunta ( $X^2= 0.277$ ).

También, se indagó sobre si contaban con los recursos económicos suficientes para apoyar los estudios de sus hijos, los resultados mostraron que en el grupo uno, cinco indicaron que sí y otros cinco que no. Los padres del segundo, señalaron que cinco si podían apoyar a sus hijos económicamente en su preparación profesional, tres que no y uno no está seguro (Tabla 20). En cuanto a los participantes del grupo III, respondieron, seis que sí, uno que no y dos no están seguros. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre los grupos ( $X^2= 0.324$ ).

Lo anterior, refleja que por lo general, los padres tienen altas expectativas con respecto al nivel de estudios que pueden alcanzar sus hijos. Aun cuando reconocen que su economía es precaria, comentaron que tratarán de hacer esfuerzos por brindarles los apoyos requeridos para su enseñanza, porque es un beneficio para sus hijos. Al respecto, Borges, et al. (2006), Gómez y Valadez (2010) han encontrado que si bien los padres sienten satisfacción por las habilidades de sus hijos, en ocasiones se produce sentimiento de culpabilidad por el temor de no estar preparados para favorecer sus capacidades.

Tabla 20

*Características de los niños sobresalientes por grupo*

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
Lugar que ocupa entre hermanos	- Siete primogénitos - Tres en segundo	- Tres primogénitos - Uno en segundo - Cuatro en tercero - Uno cuarto	- Dos primogénitos - Dos en segundo - Cuatro en tercero - Uno en cuarto
Como consideran que son sus hijos	- Tres amables - Siete sensibles	- Cinco sensibles - Tres tímidos - Uno hiperactivo	- Dos amables - Siete sensibles
Participa en otras actividades escolares	- Cuatro natación - Uno música - Uno futbol - Uno gimnasia - Tres ninguna	- Dos gimnasia - Uno Niño talento - Uno música - Uno banda de guerra - Cuatro ninguna	- Tres futbol - Dos niño talento - Uno baile - Uno computación - Dos gimnasia - Uno ninguna
Reciben quejas sobre la conducta de su hijo	- Uno si - Ocho no - Uno a veces	- Ocho no - Uno a veces	- Nueve no
Relaciones con sus compañeros de clase	- Nueve buena - Uno regular	- Siete buena - Dos regular	- Seis buena - Tres regular

Continuación Tabla 20.

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
Nivel escolar que les gustaría que estudiaran	- Tres licenciatura - Siete posgrado	- Tres licenciatura - Seis posgrado	- Dos licenciatura - Siete posgrado
Nivel escolar al que piensan que lograrán estudiar	- Cinco licenciatura - Cinco posgrado	- Uno secundaria - Dos licenciatura - Seis posgrado	- Una carrera técnica - Una licenciatura - Siete posgrado
Cuentan con los recursos económico para apoyar sus estudios	- Cinco si - Cinco no	- Cinco si - Tres no - Uno no están seguros	- Seis si - Uno no - Dos no están seguros

Respecto a los profesores y al ambiente escolar, fue interesante encontrar que los maestros de tercer grado no identificaron a ninguno de los dos niños sobresalientes de sus aulas; en cuanto a su nivel máximo de estudios era licenciatura, su edad media de 33.5 años y una experiencia promedio de 9 años. Los profesores de cuarto grado lograron detectar correctamente a un 67% (seis de los nueve niños) de alumnos que cumplían con el perfil, se observó que la edad promedio de estos docentes fue 53 años, una experiencia media de 28.5 años, dos contaban con carrera normalista, uno con licenciatura y otro con carrera magisterial. Mientras que los maestros de quinto grado detectaron al 81% (17 de los 21 seleccionados) de los estudiantes que cumplían con el perfil, ellos obtuvieron una edad media de 42.2 años, su experiencia laboral promedio fue de 17 años, uno contaba con estudios de normal superior, cinco con licenciatura y uno con el estímulo de carrera magisterial.

Lo anterior mostró que los maestros cuya experiencia laboral era de 17 fueron más precisos en sus observaciones al detectar a más niños sobresalientes y esto tiene que ver muy probablemente con que ellos en su inicio profesional participaron en los cambios derivados de la integración educativa en el año de 1993, a diferencia del grupo en el que la media de experiencia laboral fue de 28 años. Con relación a los profesores de tercero una posible explicación es que por ser los más jóvenes tuvieron una formación distinta, derivada de los cambios en los programas para docentes de SEP.

Otro aspecto a resaltar, es que los dos maestros que cuentan con carrera magisterial, mostraron una mayor percepción de las características de estos estudiantes, asimismo el docente que detectó correctamente a seis de sus alumnos, fue quien mencionó en su definición aspectos intelectuales y creativos asociados con esta población. Esto concuerda con lo reportado por Zeynep y Bayindir (2009) quienes observaron que los profesores reconocen que los alumnos sobresalientes son creativos y que tienen un mayor nivel desarrollo cognoscitivo, pero desconocen otras variables vinculadas con esta población como lo es la motivación y el interés. Lo que resalta la importancia de brindar apoyo a los profesores para que conozcan las habilidades de los sobresalientes y puedan ofrecerles una mejor calidad educativa.

Tabla 21

*Características de los profesores, cantidad de alumnos sobresalientes en sus salones y los nominados correctamente.*

Grado	Maestro	Sexo	Edad	Experiencia	Nivel de estudio	Cantidad de niños sobresalientes en su salón	Nominados correctamente
Tercero	E.R.C	F	38	10	Licenciatura	1	0
	B.C.R.	F	29	8	Licenciatura	1	0
Cuarto	E.O.G.	F	63	32	Normal	1	1
	B.B.S.	F	52	31	Normal	2	0
	E.G.O.	F	46	26	Magisterial	5	4
	C.A.S.	F	51	25	Licenciatura	1	1
Quinto	J.M.G.	M	40	15	Licenciatura	7	6
	A.M.A.	F	53	27	Normal	1	1
	M.O.G.	F	62	34	Magisterial	2	2
	F.C.I.	M	37	10	Licenciatura	2	2
	G.R.B.	F	30	9	Licenciatura	4	1
	A.A.A.	F	38	17	Licenciatura	3	3
	G.G.B.	F	36	7	Licenciatura	2	2

Además, los docentes de los tres grados indicaron no haber tomado cursos relacionados con el tema de los alumnos sobresalientes, solamente dos de ellos; uno de cuarto y otro de quinto mencionaron tener experiencia en el trabajo con estos estudiantes. Se encontró que ocho de los maestros indicaron que las principales características de los niños con este potencial, son su amplio vocabulario, desarrollo y manejo de lenguaje, comprensión elevada y retención de

---

información. Dos de los entrevistados indicaron que estos niños son responsables y comprometidos. Solamente un docente mencionó características cognoscitivas y motivacionales. Asimismo dos de los participantes no respondieron la pregunta.

También se indagó sobre la definición que proponen de los alumnos sobresalientes, las respuestas fueron heterogéneas tal y como se observa en la Tabla 22. En este sentido, un aspecto importante a resaltar fue que el docente G.R.B. de quinto año que definió a los alumnos como “aquellos que presentan un excelente aprovechamiento académico”, solo logró identificar a uno de los cuatro niños que cumplía con el perfil que se encontraban en su salón, en cambio J.M.G. del mismo grado escolar, señaló que esta población se distingue por realizar diferentes actividades con gran creatividad y calidad, detecto a seis de los siete niños. De ahí que, autores como Elices et al, (2006) indicaron que algunas limitaciones surgen cuando los profesionales se centran principalmente en el rendimiento académico, o cuando se tienen estereotipos y se dejan de lado las características de los sobresalientes

Estos resultados demuestran que, cuando los docentes tienen poca información sobre las características de esta categoría, se les dificulta identificarlos porque no conocen con claridad los factores que deben considerar en su evaluación. A su vez refuerza la idea, propuesta por Del Caño (2001) al señalar que es indispensable realizar cursos sobre el tema y proporcionar otras alternativas, en las que se expliquen tanto las variables que se relacionan con esa población y las distintas alternativas educativas que pueden hacer en el aula para favorecer sus habilidades.

Tabla 22

*Definiciones propuestas por los docentes*

Grado	Maestro	Definición de Alumnos sobresalientes
Tercero	E.R.C	Aquel que destaca ante sus compañeros por sus diferentes actividades
	B.C.R.	Los que obtienen una máxima calificación
Cuarto	E.O.G.	Los que entienden rápido y aplican los conocimientos en otras áreas
	B.B.S.	Son alumno autodidactas, que tienen un coeficiente intelectual muy elevado
	E.G.O.	Hacen preguntas de diferentes asignaturas y cosas de la vida, como temas de la familia, valores, agua medio ambiente, etc.
	C.A.S.	Personas que tiene un intelecto avanzado, desarrolla expresiones, actitudes y aptitudes que sobresalen y marcan una diferencia ente otras personas
Quinto	J.M.G.	Los alumnos que tienen potencial para realizar diferentes actividades con gran creatividad y calidad
	A.M.A.	Que tienen habilidades y capacidades sobresalientes
	M.O.G.	Inteligentes
	F.C.I.	Alumnos con capacidad de retención así como constructivistas
	G.R.B.	Alumnos con excelente aprovechamiento académico
	A.A.A.	Trabajadores, inteligentes, con disposición para aprender y emprendedores
	G.G.B.	Alumnos que destacan por un alto coeficiente intelectual y una buena actitud que favorece su aprendizaje.

**Relación entre los factores personales, familiares y escolares**

Para conocer la relación entre las variables personales, familiares y escolares evaluadas en el estudio se empleó una correlación de Spearman Rho. En cuanto a los factores personales, los autores han destacado la participación activa del alumno en su aprendizaje. De tal manera, algunas de las investigaciones se han centrado en el vínculo entre la motivación y la percepción que se tiene como estudiante (Núñez, et al., 2006). Los resultados observados en esta muestra de alumnos sobresalientes revelaron que existen correlaciones positivas y significativas entre el compromiso con la tarea y el autoconcepto académico ( $r_s = .613^{**}$ ).

Dos variables que han mostrado asociaciones interesantes en otros estudios son la creatividad y la edad (Chávez et al., 2013; Wei & Dezenq, 2013; Zacatelco, Chávez et al., 2009; Zacatelco et al., 2013). En este sentido, los datos mostraron que los alumnos de mayor edad tienden a realizar producciones creativas más originales, elaboradas y con distintos elementos ( $r_s = .435^*$ ).

Por otro lado, algunos estudios resaltaron que la percepción que tiene el sujeto de sí mismo, hace referencia a muchas dimensiones o facetas, lo que se

---

refleja en sus autoevaluaciones, de tal manera que puede presentar niveles altos en alguna área y bajos en otra, esto dependerá de las destrezas y habilidades que sea capaz de reconocer (Pomar, 2001). De igual forma, Piers y Harris (1984) indicó que esta variable se forma a partir de lo biológico, se retroalimenta con el contexto y se estabiliza en la etapa escolar, por lo que se transforma continuamente a través de distintos factores. En este sentido, los resultados en esta muestra revelaron que el tiempo que dedican las madres para realizar las tareas con sus hijos ( $r_s = -.635^{**}$ ) y actividades extracurriculares ( $r_s = -.384^*$ ) se asocian de forma negativa con el autoconcepto académico (Tabla 23). Al respecto la evidencia empírica mostró que si existen altos niveles de tensión y estrés en el niño estos afectan la percepción que tiene respecto a sus propias capacidades (Caplan, 2002; Manzano & Arranz, 2008; Sękoski & Siekańska, 2008).

Respecto a la nominación del docente, se ha considerado como una herramienta clave en la identificación de los estudiantes, ya que a través de las observaciones que realiza en la clase es capaz de reconocer las características de sus alumnos. Fue interesante encontrar que, la percepción del maestro se relaciona de forma positiva y significativa con la escolaridad de la madre ( $r_s = .418^*$ ) y con las actividades extracurriculares ( $r_s = .383^*$ ), como se observa en la Tabla 22.

El papel de la familia es fundamental en el desarrollo de los estudiantes, esto se ha reflejado en los resultados de distintas investigaciones (Manzano & Arranz, 2008; Nepper & Beauregard, 2011). De ahí que, en este estudio se analizaron las relaciones de algunas de las variables de los progenitores y su incidencia en la presencia de la aptitud sobresaliente. Con respecto, a la escolaridad de la madre, se encontró que está favorece de forma positiva la búsqueda de actividades adicionales para la educación de sus hijos ( $r = .389^*$ ). En cuanto a los padres, se observaron correlaciones positivas y significativas entre las edades de los progenitores ( $r_s = .729^{**}$ ), de igual forma la escolaridad de los padres y de las madres se asocia positivamente ( $r_s = .559^{**}$ ) ver Tabla 23. En este

---

sentido, Manzano y Arranz (2008), Sękoski y Siekańska (2008), VanTassel-Baska et al. (2004) mencionaron que las madres con mayor escolaridad se preocupan por darles diferentes alternativas educativas para sus hijos a fin de favorecer sus capacidades.

Algunos autores como Garn et al. (2010), Manzano y Arranz (2008), Michel-Chadwell (2011) analizaron la influencia del aspecto socioeconómico en el desarrollo de la aptitud sobresaliente. Fue interesante encontrar que en la muestra estudiada, los resultados revelaron que el nivel socioeconómico de la familia se relacionó de forma negativa con actividades extracurriculares ( $r_s = -.495^{**}$ ), con la escolaridad de la madre ( $r_s = -.526^{**}$ ) y con el nivel educativo del padre ( $r_s = -.512^{**}$ ), estos datos se muestran en la Tabla 23. Esto revela que aun cuando en la familia existan niveles socioeconómicos bajos, los padres tratan de ofrecerles actividades extraescolares a sus hijos, lo que contradice lo encontrado por Sękoski y Siekańska (2008), VanTassel-Baska et al. (2004) quienes señalaron que los altos niveles económicos son un moderador importante para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes.

Para Endepolhs-Ulpe y Ruf (2005), García-Cepero y McCoach (2008) y Slatter (2008) la participación del docente es importante, pero destacaron que su percepción en ocasiones se ve influida por distintos factores. De ahí que, fuese un aspecto interesante a estudiar, los resultados mostraron que el nivel de estudio del docente provee de mayor información y favorece el reconocimiento de los indicadores que son observables en los estudiantes con altos niveles de pensamiento divergente ( $r_s = .407^*$ ). En cambio, la edad del profesor ( $r_s = -.440^*$ ) y su experiencia como docente ( $r_s = -.496^{**}$ ) correlaciona de forma negativa con la creatividad. En distintos estudios se ha reportado que las características que se encuentran con más frecuencia en los niños sobresalientes, son los factores cognoscitivos como la inteligencia y la creatividad (Freeman, 2006; Pérez & González, 2007; Sarouphim, 2008; Strong & Delgado, 2005). Por otro lado, los autores como Hoge y Renzulli (2007), Pomar (2001), Rayo (2001), Renzulli (1986),

Rudasill et al. (2009) han destacado que los aspectos motivacionales y de personalidad juegan un papel importante. A partir lo anterior, se han diseñado propuestas multifactoriales para la identificación de los sobresalientes con el afán de contar con un sistema de detección más preciso Cervantes et al. (2011), Chávez (2008), Espinoza y Reyes (2008), Ferrando et al. (2005), Manzano y Arranz (2008), Manzano et al. (2010), Pierce, et al. (2007), Valadez et al. (2010), Zacatelco (2005), Zacatelco y Chávez (2010), Zacatelco et al. (2010), Zavala (2004).

Tabla 23

*Correlación entre las variables personales y familiares*

	FACTORES	FAMILIARES							
		Nivel Socioeconómico	Actividades extracurriculares	Madres			Padres		
				Edad	Escolaridad	Tiempo	Edad	Escolaridad	Tiempo
PERSONALES	Inteligencia	.056	-.015	-.126	.010	.193	-.021	-.055	.052
	Sig	.776	.941	.522	.960	.325	.915	.795	.811
	Creatividad	-.026	.126	.047	.007	.169	.146	.322	.137
	Sig	.897	.523	.811	.972	.391	.486	.116	.523
	Compromiso con la tarea	.126	-.349	-.076	.081	-.280	.009	.070	.031
	Sig	.523	.069	.700	.683	.149	.968	.738	.885
PERSONALES	Autoconcepto académico	.199	<b>-.384*</b>	-.083	.163	<b>-.635**</b>	-.030	.219	-.037
	Sig	.311	<b>.044</b>	.676	.406	<b>.000</b>	.886	.293	.867
	Nominación del maestro	-.281	<b>.383*</b>	.142	<b>.418*</b>	-.113	.063	.355	-.075
Sig	.147	<b>.044</b>	.472	<b>.027</b>	.568	.764	.082	.728	
PERSONALES	Nivel socioeconómico	1	<b>-.495**</b>	-.017	<b>-.526**</b>	.066	.058	<b>-.512**</b>	.198
	Sig		<b>.007</b>	.933	<b>.004</b>	.737	.784	<b>.009</b>	.353
	Actividades extracurriculares		1	-.299	<b>.389*</b>	.243	.231	-.259	.000
Sig			.122	<b>.041</b>	.212	.267	.211	1.000	
FAMILIARES MADRE	Edad			1	.105	.000	<b>.729**</b>	-.044	.218
	Sig				.595	.999	<b>.000</b>	.836	.306
	Escolaridad				1	-.015	.318	<b>.559**</b>	-.331
Sig					.939	.122	<b>.004</b>	.114	
Tiempo					1	.067	-.104	-.158	
Sig						.750	.621	.461	
FAMILIARES PADRE	Edad						1	.163	.163
	Sig							.435	.448
	Escolaridad							1	-.089
Sig								.678	
Tiempo								1	
Sig									

---

De esta forma, se realizó un análisis discriminante con el propósito de determinar cuál era la variable que más predice la aptitud sobresaliente en alumnos de primaria. Los datos reportaron que existen claras diferencias entre el grupo de niños seleccionados como sobresalientes y los no identificados, al mostrar que el valor de la correlación canónica fue de .401, con una varianza explicada del 100%. Esto se corroboró con la Lambda de Wilkins de 0.839 y con la Chi cuadrada = 113.17 (Sig.= 000). A través de este análisis se encontró que 82% de los estudiantes sobresalientes está correctamente clasificado y que la variable que más peso tiene y contribuye en la selección de esta población fue la creatividad ( $r = 0.666$ ), en segundo lugar se encontró a la inteligencia ( $r = 0.622$ ), después la nominación del docente ( $r = 0.534$ ), el autoconcepto académico ( $r = 0.479$ ) y por último, el compromiso con la tarea ( $r = 0.412$ ).

---

## Discusión

A lo largo de este trabajo, se ha destacado la importancia de caracterizar a los niños con aptitud sobresaliente para identificarlos y atenderlos adecuadamente. Se mencionó que en México durante la década de los 80's se dieron las primeras propuestas, a partir de las cuales se detectó a algunos estudiantes con coeficientes intelectuales superiores a 130. Cabe señalar que, considerar a la inteligencia como único factor de selección resultó bastante restrictivo, porque existen otras variables vinculadas con esta categoría.

Años más tarde, la SEP planteó una definición basada en la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli, que dio la oportunidad de seleccionar a estudiantes de tercero a sexto grado de primaria, si bien esto representó un avance trascendente, solamente se desarrolló en algunas escuelas del país. Otro aspecto a resaltar, es que la propuesta no se aplicó en su totalidad debido a los cambios originados con la integración educativa, que promovieron la reorganización de los sistemas de educación especial, lo que ocasionó que los niños sobresalientes dejaran de recibir apoyo y se priorizara la atención a otras categorías.

Durante el 2006, se propuso una nueva conceptualización, la cual consideró los planteamientos de Gagné y que se instrumenta actualmente en el país. Al hacer una revisión de cómo se ha aplicado esta estrategia en la detección y cuáles son los resultados obtenidos se encontró que menos del 1% de niños se ubicaron en esta categoría. Lo anterior, refleja que el problema aún sigue sin resolverse y la pregunta es ¿por qué existe un número reducido de estudiantes sobresalientes identificados?, esto lleva a pensar que las personas encargadas del proceso en ocasiones no llegan a un consenso de como seleccionarlos. Otra interrogante es ¿Cuáles son la variables a considerar dentro de la definición?, como se mencionó una de sus características es la inteligencia por encima del promedio, la creatividad y el compromiso con la tarea, pero ahora estos factores son complementarios y en los docentes recae la responsabilidad de reconocer a

---

los estudiantes, esto a su vez implica que se debe contar con una definición clara para logren detectarlos correctamente, pero se ha observado que los maestros aún tienen confusión entre los términos empleados y por lo tanto en las características que presentan.

Otro de los asunto a reconocer es que se requiere de personas especializadas en el tema para que determinen cuáles son las necesidades de los estudiantes y proveerles de los recursos educativos específicos para desarrollar su potencial. Ante esta situación, en México se ha pensado como estrategia educativa la promoción anticipada (aceleración), pero esta alternativa sólo es aplicable a los estudiantes con altos niveles intelectuales y capacidad de socialización adecuada, de ahí que haya muchos niños que no reciben la atención que requieren.

Por tanto, aun cuando existen avances y se ha propuesto un planteamiento que orienta el proceso de identificación, existen dudas en la aplicación práctica, debido a que se emplearon palabras ambiguas en la definición de la categoría y se retomaron criterios establecidos en otros países que se alejan del contexto que se vive en México. Esto a su vez conlleva a que sean pocos los instrumentos acordes a las características de la población y que cumplan con los requisitos psicométricos.

También, es relevante considerar a los modelos teóricos más recientes que destacaron la existencia de características particulares en los alumnos sobresalientes, además de que se desvuelven dentro de un contexto familiar y escolar que les proporcionan herramientas para favorecer o por el contrario inhibir su potencial. A partir de lo anterior es indispensable, realizar una revisión teórica de las propuestas para reconocer las características que los autores vinculan con esta categoría y con base en la evidencia empírica determinar cuáles son las principales variables asociadas con los niños sobresalientes del país. De esta manera se crearán sistemas de detección acordes al contexto de los estudiantes.

---

Por tal motivo, el presente trabajo tuvo como propósito analizar la relación de las variables personales, familiares y escolares que explican la aptitud sobresaliente de alumnos de escuelas primarias de una zona marginal de la delegación Iztapalapa.

Para lograr lo planteado primero fue necesario hacer una revisión de los instrumentos utilizados para detectar a los estudiantes sobresalientes de primaria en México. Se encontró que existen algunas pruebas empleadas en niños, como la diseñada para evaluar Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005), la Prueba Farrens de Creatividad (Zacatelco, 2005), la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (2008) validada en escuelas primarias de Iztapalpa (Zacatelco et al., 2011), la Lista de Verificación para Padres de Familia (Zavala, 2004), la Escala de Valoración de Niños CAS-S (Zavala, 2004), la Lista para Padres y Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente (Covarrubias, 1991) y la Escala de Nominación del Maestro (Zacatelco et al., 2013). Se observó que, sólo cuatro (dos que evaluaban creatividad, por lo cual se eligió una) instrumentos cumplían con las características psicométricas para ser empleadas en niños de escuelas primarias de zonas urbano-marginales. Y en el caso de los otros, como fueron diseñados en contextos distintos se determinó no emplearlos en la investigación.

Asimismo, se consideró importante retomar al autoconcepto académico como una variable adicional debido a que la evidencia empírica en adolescentes sobresalientes reportó que actúa como un catalizador del potencial, de ahí que se decidió evaluarlo en niños de primaria. De esta manera, se determinó la necesidad de crear una Prueba Autoconcepto Académico, porque esta variable se relaciona con el rendimiento escolar (Buernett, Pillay & Dart, 2003; DreFreitas & Rinn, 2013; Dresel & Haugwitz, 2005; González, Leal, Segovia & Aranciabia, 2012; Preckel, Götz & Frenzel, 2010; Rinn, et al., 2010; Shepard, Nicpon & Doobay, 2009; Yan & Haihui, 2005). En este sentido, se observó que el instrumento diseñado cumplió con los requisitos psicométricos para ser utilizado en alumnos de educación primaria.

---

Por otro lado, uno de los factores más importantes vinculados con esta categoría es la inteligencia. Durante años, distintos autores como Blanco (2001), Freeman (1988), Gargiulo (2012), Pérez y González (2007), y; Sánchez (2003) señalaron que los alumnos con aptitud sobresaliente poseen suficientes indicadores a nivel cognoscitivo para su identificación, los cuales se pueden conocer a través de distintos instrumentos que evalúen el factor g, como lo es el Test de Matrices Progresivas de Raven. Asimismo, algunas de sus ventajas, son que al ser una prueba de carácter no verbal en la cual se comparan formas y se establecen analogías, es de fácil comprensión, se requiere de pocas instrucciones, sus materiales son accesibles, su aplicación puede ser individual o grupal y es apropiada para niños mayores de cinco años (Cairo, Cairo, Bouza & Solozabal, 2001; Fernández, Ongorato, Saavedra & Casullo, 2004). Por lo que, su empleo es común para seleccionar a los alumnos sobresalientes, tal y como mencionó Benito (2010) debido a que es sensible, apto para niños de clase baja y permite identificar correctamente un 82% de alumnos con altos niveles intelectuales.

A partir de lo anterior, se decidió examinar el Test de Matrices Progresivas Raven y con los análisis estadísticos se observó que cumplía una confiabilidad apropiada para ser aplicado en los niños de primaria, lo cual demuestra que es una alternativa viable ya que permite detectar claramente a los niños sobresalientes (Almeida & Oliveira, 2010; Castro et al., 2008; Fernández et al., 2005; Freeman, 2009; Manzano et al., 2010; Márquez & Martínez, 2011; Valadez et al., 2006).

Como se mencionó, para el desarrollo de la investigación se retomó de una propuesta multidimensional porque distintos autores como Chan (2005<sub>b</sub>), Gagné (2010), Geake y Groos (2008), Heller y Hany (2004), Manzano et al. (2010) Mönks y Van Boxtel (1992), Piirto (1999), Wu (2005) indicaron que con este tipo de aproximaciones se obtiene información valiosa que ayuda a la identificación y caracterización de los alumnos sobresalientes que viven en condiciones de pobreza. Se debe resaltar que en ocasiones los niños que crecen en zonas de alta

---

vulnerabilidad social y económica se encuentran en situación de riesgo educativo y social, lo que a su vez afecta su desempeño en las puntuaciones de las pruebas de inteligencia, de ahí la necesidad de incorporar otras variables en el proceso de detección.

Se retomó el Modelo la interdependencia triádica diseñado por Mönks y Van Boxtel (1992) que es una adaptación de la propuesta por Renzulli (1986, 2011), en este se definió a los estudiantes sobresalientes como aquellos que demuestran niveles superiores al promedio en la inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, se estableció al autoconcepto académico como otro elemento importante, y se incluyeron tres marcos sociales específicos: la escuela, los compañeros y la familia.

Para dar respuesta a la primer pregunta de este trabajo en la que se propuso determinar cuáles variables personales permiten identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes, se realizó una evaluación en una muestra de 670 niños de tercero a quinto grado de primaria, el análisis de los datos permitió detectar a un 5% de estudiantes que cumplían con claro perfil sobresaliente. Esta cifra concuerda con lo reportado por autores como Armenta (2008), Cervantes et al. (2011), Chávez, et al. (2009), Davis et al. (2010), Espinoza y Reyes (2008), Gargiulo (2012), Jiménez et al. (2004), Kelemen (2012), Renzulli, (2011), Pérez, López y González (2008), Zacatelco (2005), Zacatelco y Chávez (2013) Zacatelco et al. (2010), quienes encontraron una prevalencia que se ubica entre 3% y 20% de niños sobresalientes en educación básica.

Estos datos reflejaron que, si se parte de un modelo teórico, que se apoya en la información obtenida a través de la evidencia empírica, en el que se consideren variables claras, definidas de forma operacional y con instrumentos diseñados acordes a las características de la población de estudio, se logrará una mejor identificación de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que en México se continúen con investigaciones sobre la caracterización de los alumnos

---

sobresalientes, para obtener una definición propia sobre esta categoría a través de la cual se propongan las pautas para el proceso de selección, en el que se involucre no solo al individuo sino a los actores que se encuentran a su alrededor como los padres y los docentes. De esta manera, es necesario reflexionar sobre la importancia de estas alternativas y que se incorporen al proceso de identificación propuesto por la SEP, ya que con su instrumentación es muy probable que se incremente la incidencia reportada de niños sobresalientes en las escuelas primarias públicas.

Otro aspecto relevante, es que dentro de la categoría de los individuos sobresalientes existen distintos perfiles y que no forman parte de un grupo homogéneo. Por lo que se retomó esta idea y como resultado del análisis de las variables personales (inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico y nominación del maestro) se conformaron tres grupos de estudiantes, el primero fue con aquellos que obtuvieron puntuaciones por encima del percentil 75 en cinco pruebas, el segundo con los niños que lo lograron en cuatro, y el tercero con los que obtuvieron altas estimaciones en tres. Si bien, se observó que las características de estos alumnos son heterogéneas, se encontró que comparten algunos factores individuales que determinan el perfil sobresaliente como los altos niveles de inteligencia y la creatividad. Esto concuerda con otros estudios como los realizados por Barraca y Artola (2004), Benito (2010), Carman (2011), Freeman (2009), Manzano et al. (2010), Ordaz y Aclé (2013), Strong y Delgado (2005) y Valadez et al. (2006) quienes reconocieron que los factores cognoscitivos son las características más importantes de dicha población.

Un dato interesante, resultó que el autoconcepto académico permitió incluir a un mayor número de estudiantes (71%), lo cual confirmó lo reportado por González, et al. (2012), Herrera, Herrera y Ramírez (2007), Miñano, Cantero y Castejón (2008), Moncayo (2008), Mönks (1999), Preckel et al. (2008), Renzulli (2011), Rinn, et al. (2010) Tannembaum (1991), Zavala (2004) quienes indicaron

---

que dicha variable es un catalizador importante que facilita el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes y es uno de los principales predictores del rendimiento y del aprendizaje. Lo anterior, mostró que este factor se debe considerar en el proceso de identificación de los alumnos sobresalientes que viven en contextos socioeconómicos vulnerables o de alta marginación, tal y como lo reportó González, et al. (2012).

También, se observó que el 68% de los alumnos identificados con aptitud sobresaliente obtuvieron puntuaciones elevadas en el compromiso con la tarea, característica vinculada con el éxito académico, lo cual confirmó lo reportado por, Gottfried, Gottfried y Wright (2006), Hoge y Renzulli (2007), Niki y Geoff (2006), Pomar (2001), Rayo (2001), Renzulli (1986), Rudasill et al. (2009), Schick y Phillipson (2009) al demostrar que es una característica importante en esta población, que hace que los niños se distingan por ser perseverantes, lo cual se observa en la intensidad y devoción que dedican en las actividades que les agradan. En este sentido, Flores y Gómez (2010) encontraron que los estudiantes de esta categoría tienen una motivación orientada a la autonomía en el aprendizaje y se caracterizan por una elevada percepción de autoeficacia.

Con respecto a la nominación del maestro, ésta representó un elemento útil en la evaluación, los datos revelaron que los docentes identificaron a un 74% de los niños seleccionados. Lo anterior, confirmó que la opinión del profesor provee información que permite conocer las habilidades, intereses, inquietudes y estilos de aprendizaje de los niños. Al respecto, Elices et al. (2006), Endepohls-Ulpe y Ruf (2005), Geake y Groos (2008), Lemus et al. (2010), Li, Pfeiffer, Petscher, Kumtepe y Mo (2008), Valadez et al. (2006), Wu (2005), Zeynep y Bayindir (2009) señalaron que, es importante considerar al profesor como una herramienta más de identificación, que sirve como complemento de lo obtenido en las otras pruebas aplicadas.

---

La evidencia encontrada en esta investigación ha destacado la utilidad de las propuestas multidimensionales, que promueven una evaluación flexible y permiten detectar a un mayor número de los estudiantes sobresalientes que habitan en zonas de vulnerabilidad social y rezago económico. Si bien, se encontró como características importantes en estos alumnos los altos niveles de inteligencia y creatividad, se observó una clara incidencia de otras variables como el autoconcepto académico, el compromiso con la tarea y la nominación del docente que complementan el proceso, con lo cual se logra una mejor selección de esta categoría. De esta manera, el planteamiento y proceso de identificación empleado en este trabajo podría ser aplicado, por la SEP a otros sectores con características similares a la población de estudio.

Un tema controversial desde hace tiempo, es que a nivel internacional se observó una desigualdad en la cantidad de mujeres y hombres que fueron identificados y atendidos como sobresalientes (Peña del Agua & Sordíaz, 2002, Pérez & Napoleão, 2013). Ante esto autores como Freeman (1988) indicaron que hay una barrera social invisible que afecta el desarrollo de las capacidades de las niñas, porque se han infravalorado sus habilidades. Por su parte, Veiga (2012) indicó que en España a finales del 2010 se detectó a un 2% de niños sobresalientes y que el 80% corresponde a hombres, una explicación para estas cifras es que las mujeres ocultan sus capacidades por miedo a ser ridiculizadas, al rechazo social, falta de confianza en sí mismas y baja autoestima, de ahí la importancia de apoyarlas de forma psicológica para afrontar estas situaciones.

A partir de lo anterior, fue interesante encontrar que en la población de estudio, el 70% de los participantes identificados fueron mujeres y el 30% hombres, lo que resulta de particular importancia dado que difiere de otras investigaciones como las realizadas por Flanagan y Arancibia (2005), Pérez y González (2011), Pfeiffer y Jarosewich, (2007) en la que no se encontraron diferencias en la cantidad de niños y niñas que presentan aptitud sobresaliente en los alumnos de primaria. Así mismo, Flanagan y Arancibia (2005) señalaron

---

que esta proporción puede variar de acuerdo con la edad. En este sentido, sus hallazgos indicaron que entre los 6 y 12 años hay un 48% de niñas y un 52% de niños que cumplen con las características y que en el rango de 13 a 17 años el porcentaje cambia de un 27% de niñas y un 73% de niños. Lo cual hace suponer que disminuye la incidencia en las mujeres conforme se acerca la adolescencia, la explicación que se ha dado a esta situación se basa en la idea de que ellas en ocasiones tienen miedo de manifestar su potencial porque pueden sufrir aislamiento o ser rechazadas por su grupo de compañeros (Ministerio de Educación Políticas Social y Deporte, 2008).

También, se encontró que las estimaciones de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico y la nominación de maestro son similares entre hombres y mujeres. Lo anterior, coincide con los resultados de otros estudios que reportaron niveles similares en los aspectos cognoscitivos entre niños y niñas de educación básica (Artola et al., 2010; Ayyildiz & Barkul, 2009; Chávez, Zacatelco & Acle, 2014; Espinosa, 2005; Matud, Rodríguez & Grande, 2007; Ordaz & Acle, 2013; Pfeiffer & Jarosewich, 2007; Sarouphim & Maker, 2010; Stoltzfus, Leigh, Vredenburg & Thyrum, 2011). Con respecto, al autoconcepto académico y el compromiso con la tarea, autores como Rudasill et al. (2009) Preckel et al. (2008) encontraron que los hombres tienen puntuaciones más elevadas en dichas variables, pero no representan cambios importantes con relación a las mujeres.

En cuanto a la variable edad se encontró que los niveles de inteligencia, compromiso con la tarea, autoconcepto académico y nominación del maestro, son similares entre los dos rangos de niños que se estudiaron (ocho a nueve años y diez a once años). Lo anterior, concuerda con los hallazgos realizados por Pfeiffer y Jarosewich (2007) en su investigación. Es de resaltar que los alumnos de mayor edad mostraron niveles más altos en la creatividad gráfica. En este sentido, Chávez et al. (2014), Rogoff (2002), Wei y Dezenf (2013), Zacatelco et al. (2010), Zacatelco et al. (2007), Zacatelco et al. (2013) observaron en sus

---

estudios que los dibujos diseñados por niños de once años mostraban más detalles, eran originales y poseían mayor riqueza que los realizados por estudiantes de menor edad.

Lo anterior, permite afirmar que la creatividad es un aspecto importante a desarrollar en la infancia, pues como señalaron Guilford (1977) y Torrance (1977) esta capacidad forma parte de las operaciones intelectuales relacionadas con desarrollo del pensamiento divergente. Además, Betancourt y Valadez (2005) indicaron que esta variable es relevante en la vida actual, debido a que permite que las personas se enfrenten a los problemas que se encuentran de manera cotidiana, así mismo la creatividad se puede favorecer conforme avanza la edad y el grado escolar, a través de las distintas experiencias educativas y del contexto que se les brindan a los niños.

Autores como Armenta (2008), Barraca y Artola (2004), Gentry y Knight (2011), Manzano et al. (2010) Ordaz y Acle (2013) indicaron que los alumnos con aptitud sobresaliente pertenecen a un grupo heterogéneo, con distintos tipos de habilidades, talentos o capacidades, de ahí la necesidad de incluir diversas variables para lograr una identificación adecuada y conocer sus capacidades. Esto a su vez, está vinculado con la explicación proporcionada por autores como Gagné (2010), Heller y Hany (2004), Mönks y Van Boxtel (1992); y, Piirto (1999) que en sus modelos socioculturales han establecido que los individuos sobresalientes presentan una serie de características importantes que son favorecidas por su contexto familiar y escolar.

Con el propósito de analizar la influencia de algunos factores contextuales se estableció la segunda pregunta de este estudio que pretendió determinar cuáles variables familiares contextualizan a los alumnos con aptitudes intelectuales sobresalientes de primaria. En este sentido, se encontraron datos interesantes, por ejemplo el nivel mínimo de estudio de las madres fue la secundaria y el máximo la licenciatura, en el caso de los padres fue la primaria y

---

dos de ellos concluyeron una maestría. Se observó que, 18 (64%) de las madres se dedicaban al hogar y al cuidado de sus hijos. Aun cuando algunas de ellas indicaron que trabajaban, se encontró que 25 (83%) empleaban tiempo para realizar la tarea con sus hijos y en ocasiones otros miembros (padres y hermanos) de las familias las apoyan en esta actividad. También, se reportó que 24 (86%) de los padres eran casados o vivían en unión. Lo anterior, demuestra que los niños se desarrollan dentro de un núcleo familiar que cubre sus necesidades básicas y que existe un involucramiento familiar en las actividades escolares. Estos resultados revelaron que el apoyo familiar, el grado de involucramiento de los padres y el tiempo que dedicaron a sus hijos en realizar las actividades escolares, representaron elementos relevantes en el desarrollo de las habilidades y el proceso educativo de los estudiantes. Al respecto, Bazán, Sánchez y Castañeda (2007) indicaron cuando los padres proporcionan tiempo al aprendizaje de los niños se logra un mejor desempeño académico y por tanto se favorecen sus capacidades.

Otro elemento interesante fue que las familias de los niños sobresalientes de este estudio, pertenecen a los estratos más bajos de acuerdo al AMAI, a pesar de esto, se observó que existe un apoyo familiar importante de todos los miembros en la educación de los niños. Lo que permite reflexionar sobre la existencia de alumnos sobresalientes que habitan en zonas de marginación social con condiciones precarias, en ambientes de pobreza, que pueden afectar el rendimiento escolar y emocional de los estudiantes, tal y como lo mencionaron Acle y Ordaz (2010), Burney y Beilke (2008) Burley, Barnard-Brak, Marbley y Deason (2010), Reis, Colber y Hébert (2005), Rodríguez y Valdivieso (2008), Strong y Delgado (2005), pero en aquellos con tienen un apoyo familiar esto puede no suceder.

Lo anterior, es de suma importancia dado que los resultados contradicen a los reportados por Borges, et al. (2006) Bornstein y Bradley (2003) Feldman y Goldsmith (1991) Manzano y Arranz (2008) en los cuales se encontró que es más

---

probable encontrar a niños con aptitud sobresaliente en familias con niveles socioeconómicos altos, porque esta condición ayuda a proporcionarles recursos educativos adicionales que les provee de otras oportunidades. En este sentido, Acle y Ordaz (2010), Kitano (2003), Rodríguez y Valdivieso (2008), Strong y Delgado (2005) indicaron que el pertenecer a un status económico elevado no es el único aspecto asociado a los alumnos de esta categoría. De ahí que, se encontraron distintas variables familiares que confluyen de forma efectiva para el desarrollo de la aptitud sobresaliente de los niños, como la escolaridad de los padres, el apoyo y el tiempo que dedican las madres en las actividades educativas que realizan sus hijos.

Por otro lado, se encontró que 12 de los niños detectados son primogénitos, seis nacieron en segundo lugar, ocho en el tercero y dos en cuarto, al respecto, Kristensen y Bjerkedal (2007), Ordaz y Acle (2013) Zacatelco y Acle (2009) señalaron que es más común encontrar características de aptitudes sobresalientes en hijos primogénitos, la explicación para esto es que los padres brindan más tiempo, atención y otras oportunidades para desarrollar sus capacidades. También se observó que 20 de los estudiantes realizaban actividades extracurriculares, lo cual demuestra la importancia de brindarles otras alternativas que les ayuden a estimular sus habilidades (Borges et al., 2006; Costley, 2011; Garn et al., 2010).

Se reportó que 25 (89%) de los estudiantes tenían buena conducta en clase, asimismo 27 (96%) se llevaban bien con sus compañeros de clase. Dichos resultados coinciden con los reportados por Pfeiffer (2008) quien indicó que los niños con aptitud sobresaliente tienen la capacidad para asumir otras perspectivas, demuestran sensibilidad hacia las necesidades de los demás y disfrutan de las relaciones sociales. Por lo que el desarrollo de estas características depende en gran medida a los vínculos y la forma en que los individuos son educados dentro de su contexto familiar y escolar.

---

Un hallazgo interesante, fue que los padres de los niños detectados mostraron altas expectativas con respecto al nivel de escolaridad que pueden alcanzar sus hijos en un futuro, pero son conscientes de que sus recursos económicos son bajos y que tendrán que esforzarse por apoyarlos. Esto se relacionó con lo reportado por, Borges et al. (2006), Gómez y Valadez (2010) al señalar que los padres demuestran sentimientos de satisfacción y en ocasiones temor por no contar con la solvencia necesaria para ayudarlos en sus estudios. En este sentido, Kitano (2003) reconoció la importancia de que el sistema educativo y el gobierno brinden becas económicas a los estudiantes con aptitud sobresaliente que se encuentran en desventaja social.

Una dimensión que se encuentra presente en los modelos socioculturales es el contexto escolar, en específico los teóricos han destacado al docente como un actor importante, en la identificación y atención de los estudiantes sobresalientes. Por este motivo en el presente estudio se planteó como tercera pregunta, estudiar las variables escolares y de los docentes que contextualizan a los alumnos con aptitud sobresaliente.

Se observó que ninguno de los maestros tomó cursos con relación a la categoría y sólo dos mencionaron que trabajaron con alumnos sobresalientes dentro de su aula. A pesar de esta situación, se encontró que los profesores cuya experiencia laboral era de 17, detectaron con mayor precisión a los niños que cubrían con él perfil. Una explicación a esta situación es que probablemente, ellos al encontrarse inmersos en los cambios que se propiciaron a partir de la integración educativa, durante el periodo comprendido de 1995 al 2000, lograron ser más sensibles y su visión se flexibilizó en torno al tema de los niños con necesidades educativas, ya que en ese momento histórico se propuso crear condiciones educativas acordes a las características cognoscitivas, emocionales, físicas y sociales de los niños.

---

Otro aspecto a resaltar, es la importancia de que los maestros cuenten con una definición clara sobre estos estudiantes, ya que los resultados revelaron que aquellos que son capaces de considerar distintas características vinculadas con los sobresalientes, realizaron una nominación más precisa de los niños seleccionados. De ahí que, autores como Del Caño (2001) están a favor de brindar mayor información y cursos a los docentes respecto a este tema. Por lo que en México, sería sustancial considerar esta situación, debido a que la SEP planteó la nominación del docente como el primer filtro de selección para los alumnos sobresalientes, y si ellos no cuentan con un planteamiento que delimite las principales conductas a observar, la detección se dificulta.

En este estudio también se pretendió dar respuesta a la manera en cómo se relacionan las variables personales, familiares y escolares para explicar la aptitud sobresaliente presente en alumnos de primaria. Se debe destacar que la relación entre las variables personales, familiares y escolares, determinó que los alumnos de mayor edad son los que realizan producciones gráficas más creativas, asimismo los niños que se perciben como buenos estudiantes en las materias escolares, son los que más se esfuerzan, son persistentes y están motivados por aprender distintos temas. En este sentido, Chávez et al. (2013), Díaz Barriga y Hernández (2010), Flores y Gómez (2010), Gottfried et al. (2005), Núñez et al. (2006), Schick y Phillipson (2009) indicaron que si el alumno evalúa su desempeño como positivo se favorece su motivación intrínseca, lo cual a su vez se relaciona con el éxito en la escuela. Al respecto, autores como Pomar (2001), Rush (2012) han señalado que la presencia de niveles altos en el compromiso con la tarea ayuda a que los estudiantes alcancen logros a nivel excepcional y esto se debe a la combinación de diversos factores que confluyen para que el niño tenga un mejor desempeño en el ámbito educativo.

En los factores personales y familiares, se determinó que los docentes nominan a los niños que realizan más actividades extracurriculares, a su vez dicha variable ayuda a que los alumnos reconozcan sus destrezas y habilidades

---

por tanto son autocríticos de sus propias capacidades. Un dato interesante fue que a pesar de que los padres de familia tienen un nivel socioeconómico bajo, ellos buscan alternativas adicionales para favorecer las habilidades de sus hijos. Lo anterior indica que aun cuando su condición económica es precaria, ellos se involucran en la educación de sus hijos y les brindan alternativas adicionales para favorecer sus capacidades.

También se encontró que, la escolaridad de las madres está vinculada con la cantidad de actividades extracurriculares que realizan los niños, de igual forma se observó que existe relación entre la escolaridad de la madre y la nominación del maestro, lo que refleja que la percepción del docente es distinta cuando reconocen que los padres tienen un mayor nivel de estudios. En este sentido, los hallazgos son similares a lo reportado por Manzano y Arranz (2008), Nepper y Beauregard (2011) quienes señalaron que el nivel cultural materno y el hecho de dedicarse al hogar promueven las habilidades de los estudiantes, porque están directamente a cargo del cuidado de sus hijos y examinan alternativas que les gusten a sus hijos.

El tiempo que dedican las madres en hacer las tareas escolares y la cantidad de actividades extraescolares se relaciona de forma negativa con la autopercepción académica de los niños. Lo anterior, se puede deber a que si existen altos niveles de tensión y estrés en el niño estos afectan su forma de valorar sus propias capacidades (Caplan, 2002; Manzano & Arranz, 2006; Sękoski & Siekańska, 2008). Asimismo, Garn et al. (2010) indicaron que las actitudes y comentarios de los padres influyen en la motivación y el autoconcepto de los alumnos, porque son variables que se regulan a través de la interacción social.

También, se encontró que la escolaridad de las madres y los padres no determina el nivel socioeconómico. La edad y la escolaridad de los padres se relacionan con la de las madres. Lo anterior, es de particular interés porque pone de manifiesto que existe una desigualdad entre el nivel educativo y el ingreso

---

percibido, tal y como lo describió Láchler (1998), Valdivia y Pedrero (2011), al indicar que aun cuando el sueldo promedió ha aumentado, la mayoría de los trabajadores experimentan un detrimento importante en sus percepciones. Pese a esta condición, los padres se mostraron comprometidos con la educación de sus hijos y les proporcionan actividades extracurriculares de acuerdo con sus posibilidades.

Se debe resaltar que, los docentes de menor edad y con poca experiencia no detectaron a los alumnos con altos niveles de creatividad. Lo cual coincide con lo encontrado por García-Cepero y McCoach (2008) al reportar que aun cuando los maestros indicaron que la creatividad es un aspecto importante en los niños sobresalientes desconocen como evaluarla, de ahí que, para la identificación de dicha población tengan una tendencia a usar pruebas de inteligencia. Al respecto, Endepolhs-Ulpe y Ruf (2005) indicaron que los profesores con experiencia tienen descripciones más realistas y positivas de esta categoría, debido a que poseen un concepto más claro y preciso de los niños sobresalientes, de ahí que para su nominación se basen en las variables de inteligencia, motivación y rendimiento escolar.

Por otro lado, los profesores que tienen más estudios son capaces de reconocer a los niños que demuestran producciones, originales, fluidas y elaboradas. En este sentido, Del Caño (2001) indicó que es importante brindar una formación especial sobre las características de los alumnos sobresalientes para lograr una identificación adecuada de dicha población. Por lo que, los datos reportados en esta investigación enfatizan la importancia de promover entrenamiento y educación a los profesores de educación primaria para que detecten a los alumnos sobresalientes a partir de conceptos más precisos.

Se encontró que las variables empleadas en la identificación de estudiantes lograron seleccionar correctamente a un 82% de sobresalientes y que la variable que contribuye con más peso, en la detección fue la creatividad,

---

después la inteligencia, la nominación del docente, el autoconcepto académico y por último, el compromiso con la tarea. Lo anterior confirmó, lo reportado por Cervantes et al. (2011), Chávez (2008), Ferrando et al. (2005); Espinoza y Reyes (2008), Manzano y Arranz (2008), Manzano et al. (2010), Pierce, et al. (2007). Valadez et al. (2010), Zacatelco (2005), Zacatelco y Chávez (2010), Zacatelco et al. (2010), Zavala (2004) quienes en sus estudios han empleado evaluaciones con múltiples variables personales como las intelectuales, motivacionales, afectivas, que se complementan con nominaciones de profesores, compañeros y padres, lo cual hace que sus procedimientos sean más flexibles y fiables.

A partir de lo anterior, se establece la importancia de tomar en cuenta que los estudiantes que presentan aptitudes sobresalientes forman parte de un grupo heterogéneo, debido a la diversidad que se puede manifestar su potencial. Además sus características personales y, por ende, la manifestación de dicho potencial se encuentra estrechamente vinculada a diversos elementos de contexto tanto familiar como escolar en los que se desenvuelven. Al considerar que en México muchos de estos alumnos desde la educación preescolar a la superior están fuera de las estadísticas y por tanto de la atención oficial a sus necesidades educativas especiales, se considera indispensable identificarlos a partir de la elaboración de herramientas acordes a las características de nuestra población y tomar en cuenta los elementos familiares y escolares en los que se desenvuelven, ello permitirá no sólo conocer sus necesidades académicas, emocionales y sociales, sino las situaciones familiares y escolares en las que viven, con el propósito de brindarles tanto a ellos como a sus padres y maestros la atención que requieren para desarrollar su alto potencial y que puedan lograr una mejor calidad de vida; en particular si habitan en zonas urbano marginadas y pasan desapercibidos tal como fue el caso de los menores participantes en este estudio.

---

## Referencias

- Acle, T. G., Roque, P., Zacatelco, F., Lozada, R. & Martínez, B. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología, Julio-Diciembre* 10(2), 19-30.
- Acle, T. G. & Ordaz, V. G. (2010). Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbano marginadas. *Ideacción, 31*, 288-299
- Almeida, L. & Oliveira, E. (2010). Los alumnos con alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal. *REIFOP, 13*(1), 85-95.
- Alonso, J. & Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas*. España: Bonum.
- Alonso, J., Renzulli, J. & Benito, Y. (2003). *Manual internacional de superdotados. manual para profesores y padres*. España: Editorial EOS.
- Amini, M. (2005). Identifying stressors and reactions to stressors in gifted and non-gifted students. *International Education Journal, 6*(2), 136-140.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Aragón. E., Delgado, C., Aguilar, M., Araújo, A. & Navarro, J. (2011). Estudio de la influencia de la inteligencia y el género en la evaluación matemática temprana. *European Journal of Education and Psychology, Junio*, 5-18.
- Arancibia, V., Lissi, M. & Narea, M. (2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of program PENTA UC. *High Ability Studies, 19*(1), 53-65.
- Armenta, O. C. (2008). Educación incluyente para sobresalientes en las sociedades del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, 1*, 109-131.
- Arnold, D.S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S. & Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment, 5*, 137-144.
- Artola, T., Barraca, J., Sánchez, N., Mosteiro, P., Poveda, B. & Ancillo, I. (2010). Qualitative differences in the way males and females use their imagination in creativity tasks. *Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 537-550.
- Asociación Mexicana de Agencias de Mercados y Opinión Pública. (2008). Los niveles socioeconómicos y la distribución del gasto. *Institución de investigaciones sociales S.C.* Recuperado de <http://www.amai.org/quienes.php>

- 
- Ayyildiz, P. A. & Barkul, Ö. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *Journal of the Faculty of Architecture*, 6(2), 44-57.
- Bar-on, R. & Parker, J. D. (2000). *EQ.i:YV Bar- On Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. New York: Multi- Health Systems.
- Barraca, J. & Artola, T. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *Edupsyché*, 3, 3-18.
- Bazán, R. A., Sánchez, H. B. A. & Castañeda, F. S. (2007). Relación estructural entre apoyo familia, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en la lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729.
- Bebson, E. (2003). Intelligent intelligence testing. Monitor on Psychology. American Psychological Association. Recuperado de <http://www.apa.org>
- Bello, S. J. (2013). “Viajeros del pensamiento” *Enriquecimiento de las habilidades cognitivas básicas en alumnos sobresalientes* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica*. Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe. Chile: Trineo.
- Benito, M. Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad superdotada*. España: Amarú ediciones.
- Benito, Y. (2010). Test científico de screening para alumnos con superdotación intelectuales. Presentado en el IX Congreso Iberoamericano de “Superdotación, talento y Creatividad”, Buenos Aires, Argentina.
- Betancourt, J. & Valadez, D. (2005). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- Blanco, V. M. C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España: CISS Praxis.
- Borges, R. A., Hernández, J. C. & Rodríguez, N. E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, 11(13), 48-58.
- Bornstein, M. & Bradley, R. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development. Monographs in parenting series*. USA: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Botías, P., Higuera, E. & Sánchez, C. (1998). *Supuestos prácticos en educación especial*. España: Escuela Española.

- 
- Briggs, C. J., Reis, M. S. & Sullivan, E. E. (2008). National view of promising practices and programs for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 131-145.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.
- Burley, H., Barnard-Brak, L., Marbley, F.A. & Deason, C. (2010). African american millennials a profile of promise. *Gifted Child Today, Spring* 32(2), 47-54.
- Burney, H. V. & Beilke, J. R. (2008). The constraints of poverty on High achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 171-197.
- Buernett, P., Pillay, H. & Dart, B. (2003). The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high school students' approaches to learning. *School Psychology International*, 24(1), 54-66.
- Cairo, V. E., Cairo, M. E., Bouza, C. & Solozabal, P. (2001). Algunas características y posibilidades del Test de Matrices Progresivas de Raven. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 95-105.
- Caplan, S. (2002). Socioemotional factors contributing to adjustment among early-entrance college students. *Gifted Child Quarterly*, 46, 124-134.
- Carman, C. (2011). Adding Personality to Gifted Identification: Relationships Among Traditional and Personality-Based Constructs. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 412-446.
- Carney, R. N. (2008). Review of the Stanford Achievement Test. *Measurements Yearbook*, 16.
- Castejón, J. L., Prieto, M. D. & Rojo, A. (1997). *Educación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. España: Ediciones Aljibe.
- Castro, E., Benavides, M. & Segovia, I. (2008). Diagnóstico de errores en niños con talento. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 16, 123-140.
- Castro, P., Oyanadel, C., Páez, A. & Quintanilla, R. (2000). Implicaciones de una educación especial para superdotados. Recuperado de: <http://www.mixcuatros.com/prgtalent.html>
- Cervantes, D., Valadez, M. D., Lara, B., Zambrano, G., Pérez, L., López, E. & Avelino, I. (2011). Identificación de alumnos con talento en una escuela Secundaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Revista de educación y Desarrollo*, 18, 41-50.
- Chacón, A. Y. (2005). Una Revisión Crítica del Concepto de Creatividad. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1290561](http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1290561)

- 
- Chamberlin, M. & Chamberlin, S. (2010). Enhancing preservice teacher development: Field Experiences with Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 381-416.
- Chan, D. W. (2000). Dimensionality of hardiness and its role in the stress-distress relationships among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 47-161.
- Chan, D. (2005<sub>a</sub>). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of chinese gifted students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 2(Winter/Spring), 47-56.
- Chan, D. (2005<sub>b</sub>). Family environment and talent development of chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 4(3), 211-221.
- Chan, D. (2010). Perfectionism among chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: the use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68-98.
- Chávez, S. B. I. (2008). *Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de segundo ciclo de primaria* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Chávez, S. B., Zacatelco, R. F. J. & Acle, T. G. (2011). Construcción de instrumento para evaluar autoconcepto académico en alumnos de primaria. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 528-529.
- Chávez, S. B., Zacatelco, R. F. J. & Acle, T. G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>
- Chávez, B., Zacatelco, R. F. J. & Acle, T. G. (2013). Diferencias en las variables cognoscitivas y motivacionales en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 664-666.
- Chávez, B., Zacatelco, R. F. J. & Acle, T. G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos com aptitud sobressaliente? Diversas varaiables para su identificación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-33.
- Colangelo, N. & Davis, G. (2003). *Handbook of gifted education*. E.U: Pearson Education.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2001). *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con superdotación*. España: Tecnographic, S.L.
- Costley, K. (2011). Descriptions of a quality gifted school and recommendations to parens today. Recuperado de [http://eric.ed.gov/?q=what+does+it+mean+to+say+a+school+is+doing+well+eisner&ft=on&ff1=dtySince\\_1994&ff2=subEducational+Change&pg=11&id=ED519930](http://eric.ed.gov/?q=what+does+it+mean+to+say+a+school+is+doing+well+eisner&ft=on&ff1=dtySince_1994&ff2=subEducational+Change&pg=11&id=ED519930)

- 
- Covarrubias, P. (2001). Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de Tlaxcala. Departamento de Educación Especializada. México.
- Csikszentmihalyi, M. (1986). Culture, teme and the development of talent. En R. Sternberg & J. E. Davinson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 295-311). E.U: Cambridge University Press.
- Davis, G., Rimm, S. & Siegle, D. (2010). Education of the gifted and talented. New Jersey: Prentice Hall.
- De la Torre, G. G. (2010). Modelo de Acreditación y promoción anticipada para a alumnos con aptitud sobresaliente. *Ideación*. 31, 37-51.
- Del Caño, S. M. (2001). Formación inicial el profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 40(Abril), 135-146.
- Deutsch, S. D. (2006). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. México: Prentice Hall.
- De Zubiria, J. (2009). *En contra de la visión convencional, hoy se puede afirmar que la Inteligencia y el talento se desarrollan*. Colombia: Magisterio Editorial. Pedagogía Dialogante.
- Diario Oficial de la Federación (2014). Decreto por el que se reformulan, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. 1-10.
- Díaz, A. (15 de noviembre de 2011). México sin preparación para atender a niños sobresalientes. *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/11/15/sociedad/036n1soc>
- Díaz Barriga, A. F. & Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- DreFreitas, S. C. & Rinn, A. (2013). Academic achievement in firth generation college students: the role of academic self-concept. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 57-67.
- Dresel, M. & Haugwitz, W. (2005). The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: evidence for interactions with academic self-concept and gender. *High Ability Studies*, 16(2), 201-218.
- Elices, S. J. A., Palazuelo, M. M., & Del Caño, S. M. (2006). El profesor identificador de necesidades educativas asociadas a las altas capacidades. *Faisca*, 11(13), 23-47.
- Endepolhs-Ulpe, M. & Ruf, H. (2005). Primary School Teacher's Criteria for the Identification of Gifted Pupils. *High Ability Studies*, 15(2), 219-228.

- 
- Espinosa, M. J. C. (2005). Incidencia de género y la edad en la creatividad infantil. *Diversitas*, 22-30
- Espinoza, V. M. & Reyes F. P. M. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de educación primaria. *Aula abierta*, 36(1),49-64.
- Feldman, D. H. & Golsmith, L. (1991). *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential*. USA: Theachers College Press.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified versión of the Trait Meta –Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández, D. O., Pomar T. C., & Rodríguez C. L. (2005). La identificación en superdotación. *Faisca*, 10, 5-27.
- Fernández, L., Ongorato, P., Saavedra, E. & Casullo, J. M. (2004). El Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Evaluar*, 4(4), 50 – 69.
- Ferrando, M., Prieto, M. D. Ferrándiz, C. & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7(3), 21-50.
- Fitz-Gibbon, T. C. (Abril, 1975). *Improving Practice in Inner-city Schools: Two contributions*. Presentado en American Educational Research Association.
- Flanagan, A. & Arancibia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psyche*, 14(1), 121-135.
- Flores, M. R. C. & Gómez, B. J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1),1-21.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. España: Santillana.
- Freeman, J. (2006). Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos. *High Ability Studies*, 16(2), 2-4.
- Freeman, J. (2009). Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.
- Gagné. F. (2010). Modelo diferencial de superdotación y talento, recuperado de las memorias del Octavo Congreso de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos, León, Guanajuato.
- Gagné. F. (2012). Construyendo el talento a partir de la dotación: breve revisión del MDDT 2.0. En Valadez, S. M. D., Betancourt, M. J. & Zavala B. M. A.

- 
- (Eds.), *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención Una Perspectiva para Docentes* (pp. 45-54). México: Manual Moderno.
- Gagné, F. & Guenther, Z. C. (2012). Desarrollando talentos: modelo diferenciado de dotación e talento – DMGT 2.0. En Ceretta, M. L. & Stoltz, T. (Eds). *Altas habilidades/superdotación, talento, dotación e educação* (pp. 19-44). Brasil: Juruá.
- García, Y. J., Gil, M. C., Ortiz, C., Pablo, C. & Lázaro, A. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: Ciencias de la Educación preescolar y especial.
- García-Cepero, M. C. & McCoach, B. (2008). Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295-311.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D. H. & Krechevsky, M. (2000). *El proyecto Spectrum. Tomo 1: Construir sobre las capacidades*. España: Morata.
- Gargiulo, R. (2012). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A: Thomson learning.
- Garn, A., Matthews, M. & Jolly, J. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272.
- Geake, J. & Groos, M. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Genovard, C. (2006). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: Inventando el futuro. *Educar*, 4, 101-110.
- Gentry, R. & Knight, T. (Abril, 2011). *Simply Gifted: Their Attributes through the Eyes of College Students*. Ponencia Presentada en The 2011 International conference "Peace through Understanding", Jackson, Mississippi, Estados Unidos.
- Gerson, K. & Carracedo, S. (2007). *Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Gobierno del Distrito Federal. (2009). Reglas de Operación del Programa potencialidades. *Gaceta Oficial del Distrito Federal, Décimo Séptima Época* (516), 308-3011.

- 
- Gobierno del Distrito Federal. (2013). Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal. *Gaceta Oficial del Distrito Federal, Décimo Séptima Época* (1533), 215-311.
- Gómez, P. M. A. & Valadez, S. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, 15(17), 67-85.
- González, L. M., Leal, D., Segovia, C. & Aranciabia, V. (2012). Autoconcepto y talento: Una relación que favorece el logro académico. *Psykte*, 21(1), 37-53.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Cook, C. & Morris, P. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal study from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49, 172-186.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., & Wright, G. D. (2006). The fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 172-186.
- Guido, G. P., Mujica, S. A. & Gutiérrez, M. R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un Instrumento. *Liberabit*, 17(2), 139-146.
- Guilford, J. P. (1977). *La Naturaleza de la Inteligencia Humana*. Argentina: Buenos Aires: Paidós.
- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children: Revision of the perceived competence scale for children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hee Yoon, C. (2009). Self-regulated learning and instructional factors in the scientific inquiry of scientifically gifted Korean middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 203-216.
- Heller, K. & Hany, J. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Heller, K. & Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 173-188.
- Hergovich, A., Sirsch, U. & Feulner, M. (2004). Gender differences in the self-concept of preadolescent children. *School Psychology International*, 25(2), 207-222.
- Hernández, C. R. (2009). *Programa de enriquecimiento de la creatividad escrita para alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- 
- Hernández, J. C. & Borges, R. A. (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faísca*, 15(17), 36-49.
- Herrera, M. M. I., Herrera, C. F. & Ramírez, S. M. I. (2007). ¿Qué ocurre entre el autoconcepto y el rendimiento académico en un contexto pluricultural?, *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 18(2), 201-203.
- Heward, L. W. (2004). *Niños Excepcionales. Una introducción a la educación especial*. España: Prentice Hall.
- Hoge, R. & Renzulli, J. (2007). Self-Concept and the gifted child. *Research-Based Decision Making Series*, 14, 23-40.
- Hong, E., Greene, M. T. & Higgins, K. (2009). Instructional practices of teachers in general education classrooms and gifted resource rooms: development and validation of the instructional practice questionnaire. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 91-103.
- Jeltova, I. & Grigorenko, E. (2005). Systemic approaches to giftedness: Contributions of Russian Psychology. En R. Sternberg & J. E. Davinson (Eds), *Conceptions of Giftedness* (pp. 171- 186). E.U: Cambridge University Press.
- Jiménez, R. G. (2014). *“Las aventuras de Zarek” promoción de las capacidades analíticas, creativas y prácticas en alumnos sobresalientes*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Jiménez, J. E., Artiles, C. Ramírez, G. & Álvarez, J. (2004) Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la comunidad autónoma de canarias. *Infancia y aprendizaje*, 27(4), 469-483.
- Johnsen , S. & Corn, A. (2003). *Evaluación inicial para estudiantes con aptitudes sobresalientes (Educación primaria y secundaria)*. México: Manual Moderno.
- Kelemen, G. (2012). Identification of highly gifted children. *Exedra*, 6, 43-55.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional*. U.S.A: Houghton.
- Kitano, M. (2003). Gifted potential and poverty: A call for extraordinary action. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 192-303.
- Cluever, R. C., & Green, K. E. (1993). Analysis of the Raven CPM subtests Scores for a sample of Gifted Children. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April, 12-16.

- 
- Kristensen, P. & Bjerkedal, T. (2007). Explaining the relation between birth order and intelligence. *Science*, 316, 1717-1725.
- Láchler, U. (1998). Educación desigualdad salarial en México. *Perfiles Educativos*, 81, (Julio-Septiembre), 1-25.
- Lage, V. A. M. (2000). Familia y superdotación: necesidades familiares. Recuperado el 13 de mayo de 2011 de [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2476242](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2476242)
- Lang, M. & Tisher, M. (1994). *Cuestionario de depresión para niños (CDS)*. Madrid: TEA.
- Lee, S. & Olszewski-Kubilius. (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of Gifted*, 30(1), 29-67.
- Lemus, M. A. (2012). *Enriquecimiento de la creatividad escrita: modelo de atención para niños sobresalientes* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Lemus, M. A., Tapia, E., Chávez, B. & Zacatelco, R. F. (Junio, 2010). La percepción del profesor en la identificación de alumnos sobresalientes en edad escolar ponencia presentada en el Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología. Asunción, Paraguay.
- Lewis, J. D. (2001). Nonverbal Assessments and Gifted Learners. *Department of education*, 16-22.
- Lewis, J. D., De Camp-Fritson S. S., Ramage, J. C., McFarland M. A., & Archwamety, T. (2007). Selecting for ethnically diverse children who may be gifted using Raven's Standard Progressive Matrices and Naglieri Nonverbal Abilities Test. *Multicultural Education*, 15(1), 38-42.
- Li, H., Pfeiffer, S. I., Petscher, Y., Kumtepe, T. A. & Mo, G. (2008). Validation of the gifted rating scale school form in China. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 160-169.
- López, A. G. & Roger, A. S. (2010). Características emocionales de los niños y niñas con altas capacidades. *Revista Mexicana de Psicología. Número especial*, 506- 508.
- López, C. M. A. (2008). *Estudio, Mito y Realidad del Niño Sobredotado*. México: Trillas.
- Lorenzo, R. (2006). ¿ A qué se le denomina talento?. Estado de arte acerca de la conceptualización. *Revista Intangible Capital* [versión electrónica], 11(2), 72-153.

- 
- Macías, G. & Tamayo, V. (1997). *Desarrollo infantil 2: estructura de la fantasía en el niño*. México: Trillas.
- Magaz, A. & García, M. (1998). *Perfil de Estilos Educativos. Manual de referencia*. Madrid, Bilbao: Grupo Albor-Cohs
- Mansour, F. (2004). *A case study of the best practice in gifted education in Palestine: Assumptions and implications*. Paper presented at the British Educational Research Association, Manchester.
- Mammadov, S. (2012). The gifted education in Azerbaijan. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 43-61.
- Mansilla, C., Vásquez, D. & Estrada, C. (2012). Pertinencia normativa del Raven para la evaluación de población infantojuvenil socialmente vulnerable. *Terapia Psicológica*, 30 (1), 73-80.
- Manzano, A. & Arranz, E. B. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(9), 289-309.
- Manzano, A., Arranz, E. & Sánchez de Miguel, M. (2010). Multi-criteria Identification of Gifted Children in a Spanish Sample. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 5-17.
- Marchant, O. T., Haeussles, P. I. & Torretti, H. A. (1997). TAE. Bateria de Test de Autoestima Escolar. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Márquez, C. N. & Martínez, M. K. (2011). Necesidades educativas especiales de alumnos superdotados en educación secundaria. *Investigación y Ciencia*, 52, 37-45.
- Martín, L. M. P. (2004). *Niños inteligentes*. España: Palabra.
- Martin, L. T., Burns, R. M. & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: a selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41.
- Matud, M. P., Rodríguez, C. & Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1137-1147.
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. España: Mc Graw Hill.
- Michel-Chadwell, S. (2011). Examining the underrepresentation of underserved students in gifted programs from a transformational leadership vantage point. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 99-130.
- Ming Liu, L. (2007). The relationships between creativity, drawing ability, and visual/spatial intelligence: A Study of Taiwan's third-grade Children. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 343-352.

- 
- Miñano, P. P., Cantero, V. M. P. & Castejón, C. J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13(2), 11-23.
- Ministerio de Educación Políticas Social y Deporte. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotada. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. España: Editorial Secretaria General técnica
- Monayo, R. J. C. (2008). El autoconcepto y la autoestima, factores decisivos en el aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 13(diciembre), 1-11.
- Mönks., F. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados. ¿Cómo pueden descubrir sus necesidades los padres y educadores?. En Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (Eds.), *Respuestas Educativas para Alumnos Superdotados y Talentosos* (pp. 173-186). España: Mira Editores.
- Mönks., F. & Van Boxtel, H. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 21(2), 169-186.
- Mönks., F. & Van Boxtel, H. (2005). Giftedness and gifted. En R. Sternberg & J. E. Davinson (Eds), *Conceptions of Giftedness* (pp. 187- 216). E.U: Cambridge University Press.
- Morawska, A. & Sanders, M. (2009). Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3),163-173.
- Morrissey, A. & Brown, M. P. (2009). Mother and toddler activity in the zone of Proximal Development for Pretend Play as a Predictor of Higher Child IQ. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 106-120.
- Moska, E. L. (2004). Identificación de los niños CAS [versión electrónica]. *Educar*, 29, 17-34.
- Mueller, C. E. (2009). Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.
- Muñoz, M. (2004). Variables de la automaticidad en lectura en la estimación y predicción del desempeño lecto-escritor en primero básico. Ponencia presentada en el II Encuentro Interregional de investigadores en Educación, CPEIP, 3-5 de noviembre, 2004, Iquique, Chile.
- Nasca, D. (1988). The use of non-verbal measures of intellectual. *Department of education*, 1-12.
- Nepper, F. J. & Beauregard, E. (2011). Longitudinal change and maternal influence on occupational aspirations of gifted female American and German adolescents. *Journal for the Educationan of the Gifted*, 34(1), 45-67.

- 
- Niki, P. & Geoff, L. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, (17)1, 57-73.
- Núñez, G. C. (2004). Creatividad Recuperado de [www.udp1.cl/comunicacion/mag.com/docs/CreatividadQueEs.pdf](http://www.udp1.cl/comunicacion/mag.com/docs/CreatividadQueEs.pdf)
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., González, P., Cabanach, R., Valle, A. & Rodríguez, S. (2006). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 86-97.
- Ocampo, N. M. G. & López, A. G. (2011). Inteligencia emocional en alumnos con alta capacidad y/o aptitudes sobresalientes en Iguala, Guerrero. *Revista Mexicana de Psicología. Número especial*, 992- 994.
- Olszewski-Kubilius, P. & Turner, P. (2002). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23, 65–71.
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho–educational theory, research, and best practices* (pp. 53–70). New York, NY: Springer.
- Ordaz, V. G. & Acle, T. G. (2013). Perfil psicosocial de adolescentes con Aptitud Sobresaliente de Bachillerato Público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1267-1298.
- Ortiz, G. (2012). *Enriquecimiento de la creatividad a través de la solución de problemas* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Peña del Agua, A, M. & Sordíaz, G. M. L. (2002). La superdotación y el género. *Aula Abierta*, 79, 31-42.
- Parker, R. M., Jordan, R. K., Kirk, R. E., Aspiranti, B. K. & Bain, K. S. (2010). Publications in four gifted education journals from 2001 to 2006: An analysis of article types and authorship characteristics. *Roeper Review*. 32, 2007-2016.
- Pérez, L. F. (2007). *Alumnos con capacidad superior*. España: Editorial Síntesis
- Pérez, S. L. & González, B. C. (2007). Diferencias evolutivas y variabilidad intelectual entre estudiantes con alta capacidad. *Faísca*, 12 (14), 17-29.
- Pérez, S. L. & González, B. C. (2011). *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*. (Tesis Doctoral inédita), Universidad Complutense Madrid, España.
- Pérez, S. L., López, C. E. T. & González, B. C. (2008). La detección del Talento Lingüístico. *Faísca*, 13(15), 124-159.

- 
- Pérez, B. S. G. & Napoleão, F. S. (2013). Do pecado de ser mulher au medo de ser mulher com altas habilidades/superdotação. En D. De Souza & E. Soriano (Eds). *Superdotados Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações* (pp. 55-74). Brasil: Juruá Editora Psicologia
- Petterson, J., Duncan, N. & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of giftedness in children*. E.U: Springer.
- Pfeiffer, S. I. & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales-School Form: An Analysis of the Standardization Sample Based on Age, Gender, Race, and Diagnostic Efficiency. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 39-50.
- Pfeiffer, S. I., Kumtepe, A. & Rosado, J. (2006). Gifted identification: measuring change in a student's Profile of abilities using the gifted rating scales. *The School Psychologist*, Verano, 106-111.
- Pierce, R., Adams, C., Speirs, N., Cassady, J., Dixon, F. & Croos, T. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school coporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roepert Review*, 29(2), 113-118.
- Piers, E. V. & Harris, D. (1984). Age and other correlates of selfconcept in children. *Journal Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education*. E. U: Prentice Hall/Merrill.
- Piirto, J. & Fraas, J. (2012). A mixed-methods comparison of vocational and identified gifted high school students on the Overexcitability Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(1), 3-34.
- Piirto, J., Montgomery, D. & May J. (2008). A comparison of Dabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students. *High Ability Studies*, 19(2), 141-153.
- Pomar, T. C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. España: Imprenta Universitaria de Santiago de Compostela.
- Prado de Santayana, S. R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista complutense d Educación*, 15(2), 431-450.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R. & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146-159.
- Prieto, D. (1999). *Identificación, Evaluación y Atención a la Diversidad del Superdotado*. España: Aljibe.

- 
- Prieto, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R. & Hernández, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 297-320.
- Prieto, D., Sánchez, C., Ferrando, M., Bermejo, R., Ferrándiz, C. & Parra, J. (2007). Creativity: in gifted & talented children. *The International Journal of Creativity and and Problem Solving*, 18(2), 35-47.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Rayo, L. J. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados*. España: EOS
- Regadera, M. & Sánchez, C. (2002). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades. Adaptaciones curriculares: Primaria y E.S.O.* España: Blau Verd Impressors.
- Reis, M. S., Colbert, D. R. & Hérbert, P. T. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120.
- Renzulli, S. J. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. USA: Creative Learning Press.
- Renzulli, S. J. (2001). *Escalas de Renzulli (SCRBSS): Escalas para la calificación de comportamiento de los estudiantes superior*. España: Amarú Ediciones.
- Renzulli, S. J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan*, 92(8), 81-89.
- Renzulli, S. J. & Barbe, W. B. (1981). *Psychology and education of the gifted*. USA: Irvington Publisher, Inc.
- Renzulli, S. J., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. E.U: Creative Learning Press.
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. J. & Bebeau, M. J. (1999). DIT-2 Devising and testing a new instrument of moral Judgement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 644-659.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las Redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior assessment system for children*. E.U: American Guidance Services.
- Reynolds, C. R. & Richmond, B. O. (1985). *Revised children's manifest anxiety scale*. USA: Western Psychological Services.

- 
- Rinn, A., Mendaglio, S., Moritz, K. & McQueen, K. (2010). Examining the relationship between the overexcitabilities and self-concepts of gifted adolescents via multivariate cluster analysis. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 3-17.
- Rinn, A., Plucker, J. A. & Stocking, V. B. (2010). Fostering Gifted Students' Affective Development: A Look at the impact of Academic self-concept. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(4), 1-13.
- Rodríguez, S. C. R. & Valdivieso, M. A. G. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVIII, (12), 81-106.
- Roets, L. R. (1997). *Leadership for ages 4-8: identification & talent development* DesMoines, E.U.: Leadership Publishers, Inc.
- Rogoff, B. (2002). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- Rojas, T. S., Jiménez, G. W. & Mora, M. L. C. (2011). El uso de la resolución de problemas como instrumento para la caracterización de talento en matemáticas. *10º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa*, 5, 34-45.
- Rudasill, M., Capper, C., Foust, Callahan, M. & Albaugh, S. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340-367.
- Ruiz, L. (2004). Notas para una identificación de individuo sobresaliente. [versión electrónica]. *Educar*, 29, 9-16.
- Rush, E. (2012). Motivation of academically gifted students. *Motivation*, Mayo, 1-34.
- Saccuzzo, D., Johnson, J. & Guertin C. (1999). Use of the Raven Progressive Matrices Test in an ethnically Diverse Gifted Population. *Gifted Child Quarterly*, 25(1), 13-37.
- Salovey, P., Mayer, J. & Caruso, D. (2003). *Emotional Intelligence Test*. Youth research. E.U: MHS
- Salum-Fares, A., Reséndiz, B. E. & Saldivar, G. H. (2012). Diferencias del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 372-393.
- Sánchez, M. E. (2003). Los niños superdotados: una aproximación a su realidad. Recuperado de: [www.dmenor-ad.es/pdf/publicaciones/los\\_niños\\_superdotados.pdf](http://www.dmenor-ad.es/pdf/publicaciones/los_niños_superdotados.pdf)

- 
- Sarouphim, K. (1999). Discovering multiple intelligence through a performance-based assessment: Consistency with independent ratings. *Exceptional Children, 65*, 151-16.
- Sarouphim, K. (2008). The Use of a Performance Assessment for Identifying Gifted Lebanese Students: Is DISCOVER Effective?. *Annual meeting of the American Educational Research Association, March*, 24-38.
- Sarouphim, K. & Maker, J. (2010). Ethnic and Gender Differences in Identifying Gifted students: A Multi-cultural Analysis. *International Education, 39*(10), 41-56.
- Sattler, J. (2010). *Evaluación infantil*. México: Manual Moderno.
- Sękoski, A. & SiekSańska, M. (2008). National academic award winners over time: their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies, 19*(2), 155-171.
- Schick, H. & Phillipson, S. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters?. *High Ability Studies, 20*(1), 15-37.
- Schewean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifiel-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and gifted children. *Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence, 2*, 30-37.
- Schick, H. & Phillipson, S. N. (2009). Learning Motivation and Performance Excellence in Adolescents with High Intellectual Potential: What Really Matters?. *High Ability Studies, 20*(1), 15-37.
- Schunk, D. (1997). *Teorías de aprendizaje*. México: Pearson Educación de México.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Investigación de Educativa de la Secretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección de Innovación Educativa (2006) *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: Secretaría de Educación Pública
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Principales cifras clico escolar 2008-2009*. México: Secretaría de Educación Pública.

- 
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programa de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa. Atención Educativa a niños, niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o talentos*. México: Dirección general de Desarrollo Curricular.
- Seeshing, Y. A., Ping-Yang, C. A. & Chin-Wa, C. P. (2005). Creativity of the disaffected gifted. *International Education Journal*, 6(2), 281-289.
- Sefchovich, G. & Waisburd, G. (1996). *Hacia una pedagogía de la creatividad: Expresión Plástica*. México: D. F. Trillas.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shea, M. T. & Bauer, M. A. (1999). *Educación Especial un Enfoque Ecológico*. México: McGraw-Hill.
- Shepard, S., Nicpon, M. F. & Doobay, A. F. (2009). Early entrance to college and self-concept: comparisons across the first semester of enrollment. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 40-57.
- Slatter, J. C. (2008). *Talent development for the talent developers: identifying and developing the qualities of effective teachers of gifted students*. Recuperado de <http://www.science.gov/topicpages/t/talent+development+process.html>
- Speirs, N. K. & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability Students: Relational precursor and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 237-251.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. España: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R. & Davinson, J. (2005). *Conceptions of giftedness*. E.U: Cambridge University Press.
- Stoltzfus, G., Leigh, B., Vredenburg, D. & Thyrum, E. (2011). Gender, gender, role and creativity. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 39(3), 425-432.
- Strong, M. & Delgado, C. (2005). Identifying cognitively gifted minority students in preschool. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 199-210.
- Tannenbaum, A. (1991). The Social Psychology of Giftedness. En N. Colangelo & G. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education* (pp. 27-44). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. (2005). The importance of contexts in theories of giftedness. En R. Sternberg & J. E. Davinson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 437-449). E.U: Cambridge University Press.

- 
- Tapia, R. E. (2010). Relación entre las aptitudes de los niños sobresalientes y su autoestima. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 738- 739.
- Tapia, R. E. (2012). *Programa de enriquecimiento de la creatividad artística para niños con aptitudes sobresalientes* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Terman, L. & Merrill. M. (1960). Stanford-Binet Intelligence Scale.
- Taylor, C. (1996). Los potenciales de talento más grande del hombre. Recuperado el 25 de enero de 2001 de: <http://udg.mx/notypub/rug/rug57dossier5.html>
- Tirri, K. & Pehkonen, L. (2000). The moral reasoning and Scientific Argumentation of gifted adolescents. Department of Education, 2-12.
- Torrance, P. (1974). *The Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. USA. Prentice Hall.
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- UNESCO (2003). Superar la Exclusión mediante planteamientos integradores en la educación un Desafío, Una visión. Organización de las Naciones Unidad para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Valadez, S. M. D., Betancourt, M. J. & Zavala B. M. A. (2012). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención Una Perspectiva para Docentes*. México. Manual Moderno.
- Valadez, S. M. D., Meda, R. M. & Zambrano G. R. (2006). Identificación de Niños Sobresalientes que Estudian en Escuelas Públicas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5(Julio-Septiembre), 39- 45.
- Valadez, S. M. D., Meda, R. M. & Matsui, S. O. (2004). Relación entre la ansiedad y la depresión en niños escolares con superdotación intelectual de 9 años de edad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3(Julio-Septiembre), 5-20.
- Valadez, D., Pérez, L. & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Valdés, C. A. A., Sánchez, E. P. A. & Yañez, Q. A. I. (2013). Perfiles de estudiantes Mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33.
- Valdivia, L. M. & Pedrero, N. M. (2011). Segmentación Laboral, Educación y Desigualdad Salarial en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 73(1), 139-175.

- 
- Veiga, S. A. (2012). Superdotados: cuando las niñas se ocultan. Recuperado el 1 de Agosto de 2014 de <http://www.padresycolegios.com/noticia/3525/Educar-hoy/Superdotados:cuando-las-ninas-se-ocultan.html>
- Vondráková, E. (agosto, 2011). *La educación y el trato especial a los niños superdotados*. Conferencia Mundial sobre Niños Superdotados, Praga. Checoslovaquia
- VanTassel Baska, J. (2006). A Content Analysis of Evaluation Findings Across 20 Gifted Programs: A Clarion Call for Enhanced Gifted Program Development. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 199-215.
- VanTassel Baska, J., Xuemei, F. A., Quek, C. & Struck, J. (2004). A study of educators' and students' perceptions of academic success for underrepresented populations identified for gifted programs. *Psychology Science*, 46(3), 363-378.
- Vygotsky, S. L. (2006). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Crítica.
- Wechsler, D. (1997). Wechsler Adult Intelligence Scale- Revised. E.U.: The Psychological Corporation.
- Wei, M. & DeZeng, A. (2013). Cultural and age differences of three groups of taiwanese young children's creativity and drawing, *Psychological Reports: Relationships y Communications*, 12(3), 1-13.
- Weisberg, R. (1990). Creatividad: el Ingenio y Otros Mitos. España: Labor.
- Well, R., Lohman, D. & Marron. M. (2009). What factors are associated with grade acceleration?. *Journal of Advaneed Academics*, 20(2), 248-273.
- Woitaszewski, S. A. & Aalsman, M. A. (2004). Social and emotional development: The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the multifactor Emotional Intelligence Scale Adolescent-Version. *Roeper Review*, 27(1), 25 -30.
- Wong. C. S. (2007). Wong's Emotional Intelligence Scale (WEIS). *Asia Pacific Journal of Management*, 24, 43-60.
- Wu, E. H. (2005). Factors That Contribute to Talented Performance: A Theoretical Model From a Chinese Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(39), 231-246.
- Yan, K. & Haihui, Z. (2005). A decade comparison: Self-concept of gifted and non gifted adolescents. *International Education Journal*, 6(2), 224-231.
- Younge-Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. & Peternel, G. (2009). Follow-Up with Students After 6 Years of Participation in Project EXCITE. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 137-156.

- 
- Yuste, C., Martínez, R. & Galve, J. L. (1998). *BADyG. Manual Técnico*. Madrid: CEPE.
- Zacatelco, R. F. J. (1994). *El potencial creativo en un grupo de niños de primer grado, de clase popular baja del D.F.* (Tesis de Maestría inédita). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zacatelco, R. F. J. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis de Doctorado Inédita), Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zacatelco, R. F. J. (En prensa). Atención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes. Teoría y Metodología para la evaluación e intervención. México: Gedisa.
- Zacatelco, R. F. J. & Acle, T. G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la aptitud sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 49-53.
- Zacatelco, R. F. J. & Chávez, S. B. (2010). Alumnos Sobresalientes: identificación y Diseño de Programas en Escenarios de Educación Primaria. *Ideacción, Edición especial*, 300-309.
- Zacatelco R. F. J. & Chávez, S. B. (2013). Incidencia de la aptitud sobresaliente en una población de alumnos de primaria de una zona de la delegación Iztapalapa: estudio de nueve años. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 663-664.
- Zacatelco R. F. J., Chávez, S. B. & González, G. A. (Julio, 2013). *Análisis Psicométrico de una Escala de Nominación del Maestro para Identificar Aptitudes Sobresalientes: Resultados preliminares*. Presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología "Por La Integración De Las Américas", Brasilia, Brasil.
- Zacatelco, R. F. J., Chávez, S. B., González, G. A. & Acle, T. G. (Septiembre, 2011). Estudio Preliminar sobre la Validez de una Prueba de Creatividad en Alumnos de Educación Primaria. Presentado en el VI Congreso de Investigación. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.
- Zacatelco. R. F. J.. Chávez. B. I.. González. G. A. & Acle. T. G. (2013). Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(Enero-Junio), 144-155.
- Zacatelco R. F. J., Chávez, S. B., Hernández, C. R. & Acle, T. G. (Julio, 2007). *Diferencias por grado escolar y sexo en tres instrumentos empleados para identificación del sobresaliente*. Presentado en el XXXI Congreso Interamericano de Psicología, Distrito Federal, México.

- 
- Zacatelco, R. F. J., Chávez S. B., Lemus, M. A., Tapia, R. E. & Ortiz C. G. (2010). Detección de alumnos con aptitud sobresaliente en una escuela primaria urbano-marginal. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 407-408.
- Zacatelco R. F. J., García, C. A. K., Martínez, O. F. J. & Chávez, S, B. (2013). La creatividad en la etapa infantil: Comparación entre niños y niñas. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 666-668.
- Zamora, R. I. (2008). ¿Superdotación o talento? *Innovación y experiencias Educativas*, 13, 1-12.
- Zavala. B. M. A. (2004). *La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias* (Tesis doctoral, inédita), Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews G. & Roberts. R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non –gifted high school students depend on the measure, *Intelligence*, 33, 369-391.
- Zeynep, I. H. & Bayindir, N. (2009). Awareness Level of Teacher About the Characteristics of Gifted Children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), 2519-2527.
- Ziegler, A, (2005). The Actiotope Model of Gifted. En R. Sternberg & J. E. Davinson (Eds), *Conceptions of Giftedness* (pp. 411-437). E.U: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. Stoeger, H. & Grassinger R. (2011). Actiotope Modelo and Self-Regulated Learning. *Psychological test and Assessment Modeling*. 53(1). 161-179.

---

# APÉNDICES

---

## Apéndice 1

### ESCALA DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

#### (Ejemplo)

Antes de empezar, debes de llenar algunas preguntas de datos personales.

Gracias por contestar la información.

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: Día \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_

Nombre de tu escuela: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Número de lista: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que describen que tan hábil te sientes en las distintas materias escolares. Como puedes ver hay siete cuadros después de la frase en los que deberás marcar con una **X** el cuadro que representa mejor que tan hábil te sientes en tus materias. Ten en cuenta que **entre más grande y más cercano esté el cuadro a la oración, significa que te percibes muy hábil en esa actividad y entre más pequeño y alejado indicará que no te consideras tan hábil.** Encuentra el punto que mejor te represente utilizando los distintos cuadros.

Ejemplo:

**En verano se siente calor**

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Contesta tan rápido cómo te sea posible, sin ser descuidado (a). Contesta todos los reglones, dando una sola respuesta en cada uno de ellos.

Tus respuestas son totalmente confidenciales, recuerda que debes responder

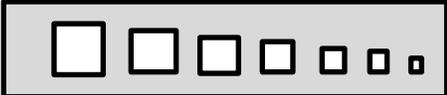
**“COMO ERES SIEMPRE, NO COMO TE GUSTARÍA SER”**

**Gracias por tu cooperación.**

---

1. Tengo interés por estudiar las sumas y restas.

Siempre Nunca



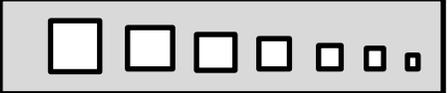
2. Tengo facilidad para realizar los trabajos de la clase de español.

Siempre Nunca



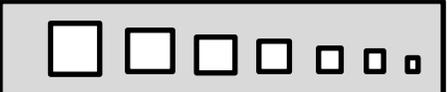
3. Los trabajos artísticos los hago sin errores.

Siempre Nunca



4. Realizo los trabajos de ciencias naturales sin cometer errores.

Siempre Nunca



5. Aunque me tardo hago bien los ejercicios de matemáticas.

Siempre Nunca



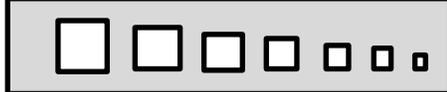
6. Soy malo para recordar sucesos de la independencia.

Siempre Nunca



7. Hago bien y rápido las tareas de español.

Siempre Nunca



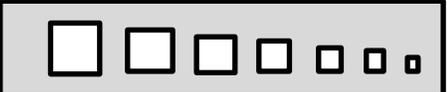
8. Tengo poco interés por conocer sobre las plantas y animales.

Siempre Nunca



9. Tengo facilidad para estudiar las canciones que me enseñan.

Siempre Nunca



## Apéndice 2

### ESCALA DE NOMINACIÓN DEL MAESTRO (Ejemplo)

#### DATOS DEL ALUMNO

Nombre: \_\_\_\_\_ Número de lista: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Grado y grupo \_\_\_\_\_

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lea cuidadosamente cada una de las oraciones que a continuación se presentan y conteste con una X si el alumno a quién evalúa presenta o no la conducta descrita.

No.	Preguntas	Respuesta	
1.	Tiene un mayor vocabulario en comparación con los compañeros de su clase.	SI	NO
2.	Comprende el mensaje principal de cuentos, refranes y fábulas.	SI	NO
3.	Tiene facilidad para comprender información nueva.	SI	NO
4.	Utiliza los conocimientos aprendidos en una materia para aplicarlos en otras.	SI	NO
5.	Su desempeño académico es por encima del nivel de sus compañeros.	SI	NO
6.	Aparenta estar distraído, pero cuando se le pregunta normalmente sabe de qué se está hablando.	SI	NO
7.	Recuerda con gran detalle la información de temas escolares.	SI	NO
8.	Por iniciativa propia realiza actividades extras para apoyar su aprendizaje (por ejemplo: buscar información en otros libros o en internet).	SI	NO
9.	No se conforma con la explicación del maestro y pregunta constantemente en clase.	SI	NO
10.	Defiende firmemente su punto de vista cuando está seguro de su conocimiento.	SI	NO
11.	Crea nuevos juegos y/o cuentos o modifica los existentes.	SI	NO
12.	Muestra curiosidad por situaciones nuevas.	SI	NO
13.	Encuentra distintas formas para solucionar los problemas que se le presentan en la escuela.	SI	NO
14.	Requiere pocas instrucciones para realizar sus actividades escolares.	SI	NO
15.	Pregunta el cómo y el porqué de las cosas.	SI	NO
16.	Hace dibujos o historias de cosas fuera de lo común u originales.	SI	NO
17.	Las ideas que aporta en clase son novedosas.	SI	NO



---

Desobediente ( )      Solitario ( )      Travieso ( )      Contestón ( )  
Ansioso ( )      Inquieto ( )      Irritable ( )      Introverso ( )

¿Cómo son las relaciones de su hijo con sus compañeros de la escuela?  
Buenas ( )      Regular ( )      Mala ( )      No lo sé ( )

A su hijo le gusta participar en las actividades grupales de la escuela  
Si ( )      No ( )      A veces ( )

El niño realiza otras actividades aparte de las escolares:  
Si ( )      No ( )      A veces ( )

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

¿Por qué decidió llevar al niño a realizar esas actividades?  
\_\_\_\_\_

Tiene usted algún problema específico con el niño en el hogar:

Si ( )      No ( )  
¿Cuáles? \_\_\_\_\_

¿Cuáles habilidades ha observado que tiene su hijo?  
\_\_\_\_\_

¿Qué actividades ha se le facilitan realizar a su hijo?  
\_\_\_\_\_

Hasta que nivel escolar le gustaría que su hijo estudiar:

Primaria ( )      Secundaria ( )      Preparatoria ( )  
Licenciatura ( )      Carrera corta ( )      Posgrado ( )

Usted hasta que nivel escolar piensa que logrará llegar su hijo

Primaria ( )      Secundaria ( )      Preparatoria ( )  
Licenciatura ( )      Carrera corta ( )      Posgrado ( )

Cree usted que cuenta con los recursos económicos necesarios para apoyar a su hijo en el estudio: Si ( )      No ( )

Personas que conforman su familia sin contar al niño ni a los padres:

Nombre	Parentesco	Sexo	Edad	Ocupación

---

## Apéndice 4

### Cuestionario de Datos del Profesor

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Grado y Grupo al que imparte clase: \_\_\_\_\_

Nombre de la escuela \_\_\_\_\_

Actualmente imparte clase en el turno: Matutino ( ) Vespertino ( ) Ambos ( )

¿Cuántos años tiene impartiendo clases cómo docente de primaria? \_\_\_\_\_

Nivel de estudio: Normalista ( ) Licenciatura en Educación primaria ( )  
Carrera magisterial ( ) Otra: \_\_\_\_\_

¿Cuál es su nivel máximo de estudios? \_\_\_\_\_

¿Ha tomado algún curso relacionado con alumnos sobresalientes? SI ( ) No ( )

¿Cuál? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuenta con experiencia para trabajar con alumnos sobresalientes? SI ( ) No ( )

¿Cuál? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Para usted, cuáles son las características principales que distinguen a los alumnos sobresalientes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo definiría a los alumnos sobresalientes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuáles alternativas educativas propondría para realizar en su aula y favorecer el potencial de los estudiantes sobresalientes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_