**ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

 **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Compilado de trabajos de investigación**

**ALUMNA: Melissa Monserrath Jasso Vásquez**

**GRADO: 3° SECC: “A”**

**MAESTRA: Marlene Muzquiz Flores**

**Satillo, Coahuila 8 de octubre de 2023**

**Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento**

**RESUMEN**

El presente ensayo aborda el concepto del alumnado con aptitudes sobresalientes que se emplea en México y se contrasta con el de altas capacidades que se acuña en algunos ámbitos de orden internacional. En el Sistema Educativo Mexicano, este sector de la población conforma parte de la diversidad de la escuela regular y por tanto atendida en el marco de inclusión educativa que la política educativa nacional demanda. Ante esto, es necesario reflexionar sobre las implicaciones que conlleva el uso de la terminología y su repercusión en los procesos de detección e intervención. En un primer momento, se aborda el origen del concepto implementado por la Secretaría de Educación Pública en el año 2006 y los modelos teóricos que dieron su origen, hasta delimitar al alumnado con aptitudes sobresalientes. Posteriormente se aborda el concepto instrumentado por el Consejo Europeo de Altas Capacidades y los elementos que sustentan esta definición. Una parte fundamental del análisis que se presenta en el texto se refiere al talento como otro elemento del debate conceptual que implica a esta población. Finalmente, se realizan una serie de conclusiones pertinentes sobre las implicaciones que tiene para México el uso de un concepto, en comparación con la terminología internacional.

**Palabras clave:** aptitudes sobresalientes; altas capacidades; talento

**INTRODUCCIÓN**

La conceptualización del alumnado que presenta una capacidad o habilidad arriba del promedio, según la curva normal de distribución, ha sido un tema de análisis y discusión en los ámbitos educativos internacionales, ya que dependiendo de la concepción que se tenga de ellos se determinará el tipo de población y por consecuencia los mecanismos para su identificación e intervención. En el presente documento se esbozan de manera general tres conceptos básicos: *aptitudes sobresalientes*, *altas capacidades* y *talento*. El primero corresponde a la terminología empleada en México y el segundo al concepto que se ha generalizado en la bibliografía especializada en el ámbito internacional de habla hispana. También se incorpora el término de talento para diferenciarlo de los anteriores y ofrecer un panorama más amplio sobre del tema.

A lo largo de la historia ha tratado de explicarse el potencial sobresaliente bajo diferentes modelos y conceptos, cada uno de ellos en correspondencia al momento en que se plantearon y tomando en consideración las diferentes aportaciones de diversas disciplinas, como la pedagogía, la psicología, filosofía o la antropología, entre otras. Estas concepciones responden a las diferentes etapas por las cuales ha evolucionado el modelo de hombre, así como el ideal de educación imperante en ese momento. En la [Tabla 1](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#t1) se muestra una síntesis a manera de introducción que permite ubicar el tipo de modelo explicativo, sus representantes más significativos y las características generales de cada uno.

**Tabla 1**Modelos teóricos que explican la sobredotación[\*](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#TFN2)

| **Modelo** | **Representantes** | **Postulados** |
| --- | --- | --- |
| Modelo basado en capacidades | L. Terman | Se centra en el estudio de las capacidades intelectuales en términos de coeficiente intelectual (CI). Su exponente más significativo fue L. Terman, quien en 1916 utilizó el término *superdotado* para referirse a los individuos con un CI mayor a 130 puntos, lo cual es equivalente al dos por ciento de la población. Es una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición psicométrica de la inteligencia como condición innata o genética. |
| Modelos orientados al rendimiento | Joseph Renzulli | La superdotación se equipara con las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento o logro creativo. El más conocido representante de estos modelos es el doctor Joseph Renzulli, quien propone, en 1978, la *teoría de los tres anillos*, que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes: habilidad por encima de la media -rendimiento-, compromiso con la tarea -asociado a la motivación y perseverancia- y creatividad. Con este modelo se rompe la posición monolítica de la inteligencia y se incorporan características personales y la influencia de los factores ambientales para considerar el desempeño notable. Bajo esta lógica, se considera el potencial intelectual necesario para un alto ejercicio, pero no suficiente para el rendimiento excepcional; por lo tanto, se incorporan las variables sociales que dan peso a la productividad. Este fue el sustento teórico que prevaleció durante casi dos décadas en México con el surgimiento de los grupos CAS. [\*\*](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#TFN3) |
| Modelos cognitivos | Robert Sternberg | Destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información. Se prioriza el proceso, no el resultado. Alrededor de los años noventa, Robert Sternberg se enfocó a comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes. Su teoría sobre *inteligencia exitosa* considera tres diferentes procedimientos: a) requiere pensamiento analítico para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas; b) inteligencia creadora para generar buenos problemas e ideas; y, c) la inteligencia práctica para aplicar las ideas y soluciones y adaptarse al entorno en el que se habita. La teoría *triárquica* de la inteligencia, que propone Sternberg, se compone de una subteoría *componencial* o mecanismos internos que pueden conducir a una actuación inteligente; subteoría *experiencial*, que relaciona la inteligencia con la cantidad de experiencias que una tarea pueda requerir; y la subteoría *contextual*, donde las habilidades intelectuales, sociales y prácticas se ponen en juego para enfrentarse al entorno social. |
| Howard Gardner | La teoría de las *inteligencias múltiples* es considerada como parte de los modelos cognitivos, ya que Gardner piensa la inteligencia como una capacidad que favorece la resolución de problemas, generar nuevos planteamientos a resolver o la capacidad de elaborar productos de valor contextual y sociocultural. Estas capacidades se pueden dar en diferentes ámbitos de la competencia humana. Los primeros trabajos de Gardner surgen en 1979 y se comienzan a difundir en la década de los años ochenta. Actualmente son ocho tipos de inteligencia las que se han definido bajo esta concepción: lingüística, lógico-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal, naturalista. |
| Modelos socioculturales | Se afirma que la *superdotación* y el *talento* solo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan los productos a ser considerados sobresalientes. Los modelos de enfoque sociocultural consideran que la superdotación solo se puede desarrollar cuando se da una favorable interacción entre los factores sociales y las condiciones individuales. Dentro de estos modelos destacan las aportaciones de Mönks, A. Tannembaum y Françoys Gagné. |
| Franz Mönks | Durante la década de los años noventa, Mönks y su *modelo de interdependencia triádica* reconoce los rasgos propuestos por Joseph Renzulli y agrega factores fundamentales del ambiente social del alumno, como son la *familia*, los *compañeros* y la *escuela*, así como el entorno social más inmediato. Se valora el impacto tanto del ambiente inmediato (familia, escuela, compañero), como el macroambiente (situación social, política, económica y cultural). |
| Abraham Tannembaum | * En la década de los años ochenta, A. Tannembaum define la *superdotación* como el potencial para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética. En su *modelo de aprendizaje social* propone cinco factores que deben coincidir para que el potencial pueda ser expresado:
* • Habilidad general (f*actor G*).
* • Aptitudes especiales (*habilidades*).
* • Factores no intelectuales (*variables personales*).
* • Apoyo ambiental (*contexto social*).
* • Factor de oportunidad (*factores fortuitos que pueden influir para obtener el éxito*).
* Para Tannenbaum, cada uno de estos factores son insuficientes para el desarrollo del potencial si se consideran de manera aislada; la presencia de todos, y su combinación, son los que conforman un tipo de talento.
 |
| Françoys Gagné | Finalmente, dentro de la línea sociocultural, Françoys Gagné propone el *modelo diferenciado de superdotación y talento*. Este modelo tiene evoluciones importantes desde 1991, hasta el año 2000. Se define la *superdotación* como la posesión y el uso de habilidades naturales que se manifiestan en al menos un dominio de aptitud, de manera espontánea y sin haber recibido formación sistemática. Gagné marca la diferencia entre la *superdotación* y el *talento*. El primero de ellos se refiere a las aptitudes naturales del individuo que, mediante los procesos de desarrollo -el aprendizaje, el entrenamiento y la práctica-, se convierten en talentos expresados en distintos campos particulares de la actividad humana. El segundo hace referencia a la transformación de la aptitud natural en talento, que es mediada por catalizadores intrapersonales y ambientales que facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo. Dentro del modelo se identifican cinco campos de la actividad humana en donde se manifiesta la superdotación y el talento: la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte. |

Fuentes: [SEP, 2006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B16); [Martínez, 2013](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B13); Covarrubias, 2014, [2016](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B9).

\*En este cuadro se emplean los conceptos que los autores manejan en sus postulados como sobredotados, superdotados, inteligentes, potencial intelectual o talentos.

\*\*Grupo de atención que operó en México a finales de la década de los años ochenta y principios de los noventa para designar al programa de atención a niñas y niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS).

Esta serie de conceptualizaciones permiten comprender que los términos de inteligencia, superdotación, potencial, capacidades, talento, entre otros, han sido parte fundamental para la mejor comprensión de quién es una persona con altas capacidades intelectuales, que dependerá del paradigma con que se interprete el posicionamiento teórico para llevar a cabo los procesos de identificación e intervención educativa que se hagan.

**Conceptualización de las aptitudes sobresalientes**

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el documento que se publicó bajo el nombre de *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes* ([SEP, 2006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B16)), se optó por un modelo teórico sociocultural, retomando las ideas y adaptando el modelo de Françoys Gagné para la conceptualización. El término que se acuñó para designar a esta población fue el de alumno con *aptitudes sobresalientes* y se definió en los siguientes términos:

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 o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad [[SEP, 2006, p. 59](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B16)].

Como parte del análisis que permite la comprensión del concepto de aptitudes sobresalientes, el documento de la [SEP (2006)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B16) desglosa los siguientes elementos que se exponen de manera general en la [Tabla 2](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#t2) y que permiten conocer el posicionamiento teórico en el cual se sustenta el trabajo para la intervención.

**Tabla 2**Elementos conceptuales de las aptitudes sobresalientes

| **Componente conceptual** | **Definición** |
| --- | --- |
| Aptitud | Capacidad natural de los individuos que se desarrolla como fruto de experiencias educativas y que permiten funcionar con dominio y eficacia ante las exigencias planteadas del grupo al que pertenece en por lo menos un campo de la actividad humana. Se encuentran presentes en los alumnos a pesar de que no hayan sido formadas sistemáticamente en la escuela o fuera de ella. Las capacidades naturales tienen un carácter dinámico acorde con el contexto; es decir, se manifiestan u obstaculizan según factores con que interactúan como los elementos del aula, la familia o la comunidad. |
| Destacar significativamente | Se refiere a la manera en que se expresan una o más habilidades que pueden ser observadas cualitativa o cuantitativamente en forma de productos que tienen como referencia un contexto determinado. Destacar cualitativamente se relaciona con la forma en que se realiza una actividad o producto, los recursos o estrategias que se emplean y se expresan. Cuantitativamente se refiere a producciones que generalmente se obtienen de procedimientos formales, como las evaluaciones o los productos. |
| Grupo social y educativo | Contexto específico en donde se desenvuelve el alumno (familia, escuela, grupo escolar y comunidad). El grupo social y educativo es el punto de referencia para valorar el nivel de desempeño en que se destaca, comparando al alumno con sus compañeros. |
| Campos del quehacer humano | Se incorporan los siguientes campos del quehacer humano en los cuales se puede destacar significativamente: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o motriz. Estos campos se diferencian por tener diversos ámbitos de desempeño o áreas de desarrollo. |
| Contexto facilitador | Se refiere a las condiciones del entorno que rodea al alumno: social, familiar y educativo. Estos contextos permiten que se favorezca la potenciación de las capacidades. |

Fuente: [SEP, 2006, pp. 59-63](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B16).

Del concepto implementado por la SEP para explicar las aptitudes sobresalientes se derivan cinco tipos de aptitudes que pueden ser identificadas en las escuelas y se contemplan diferentes campos de acción o manifestación, como puede ser la física, matemáticas, ciencias sociales, ética, danza, música, deportes, entre otros. Con esta diversidad de áreas de identificación se rompe el mito de que solo puede ser sobresaliente aquella persona que cuenta con una inteligencia por encima del promedio -CI superior-, y por tanto se diversifican las estrategias para la identificación y evaluación en cada una de las aptitudes que se describen. En la [Tabla 3](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#t3) se presenta de manera sucinta esta conceptualización y aptitudes propuestas por la Secretaría de Educación Pública.

**Tabla 3**Definición de las diferentes aptitudes sobresalientes

| **Intelectual** | **Creativa** | **Socioafectiva** | **Artística** | **Psicomotriz** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Nivel elevado de recursos cognoscitivos para adquirir y manejar contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y tareas intelectuales. Puede expresarse en aptitud académica y el alto potencial de aprendizaje. La medición de coeficiente intelectual (CI) estipulada para identificar a esta población es de 116 o más. [\*](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#TFN6) | Capacidad de producir un gran número de ideas diferentes entre sí, originales o novedosas, para dar respuesta a problemas que se plantean. Entre los procesos cognitivos que implica la creatividad destaca la fluidez, flexibilidad y originalidad. | Habilidad para establecer relaciones adecuadas con otros, comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Habilidad para convivir, comunicarse y adaptarse socialmente. | Disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos a través de medios como la danza, el teatro, las artes plásticas y la música. El razonamiento abstracto se comprende como un proceso de orden superior para la codificación de significados que se expresan mediante algún medio artístico. | Habilidad para emplear el cuerpo en formas diferenciadas con propósitos expresivos y para el logro de metas. Habilidades físico-motrices, cognoscitivas y afectivo-sociales. |

Fuente: [SEP, 2006, pp. 63-67](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B16).

\*De acuerdo con las pruebas psicométricas (Wechsler Intelligence Scale for Children), la sobredotación intelectual se ubica entre 130 y 139 puntos; por tanto, la puntuación determinada en México de 116 o más corresponde a una inteligencia brillante, que puede ser confundida comúnmente con el superdotado.

Este concepto de las aptitudes sobresalientes ha sido cuestionado en los ámbitos especializados, ya que no define con precisión a quien posee un potencial intelectual por encima del promedio y resulta ambiguo al no ser equiparable con la sobredotación, altas capacidades o el término anglosajón *gifted*. Podría suponerse que el concepto se derivó del primer antecedente que se tuvo en México en la atención de esta población, que fue con la creación del “Proyecto de atención para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes” -conocidos como grupos CAS-, y que tuvo su origen en 1986. Para su operacionalización y funcionamiento se adoptó la conceptualización de *los tres anillos* y el modelo de enriquecimiento de Joseph Renzulli, así como la propuesta de talentos de Calvin Taylor. Los grupos CAS dejaron de operar en el país con la llegada de la integración educativa a mediados de los años noventa y con la conformación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, USAER (Romero y Gacía, 2013, citados por Covarrubias, 2014).

El concepto de alumno con aptitudes sobresalientes continúa operando en la política educativa nacional, ya que en el documento *Modelo educativo: equidad e inclusión* (SEP, 2017, p. 124), la Secretaría de Educación Pública confirma que:

El enfoque teórico en el que se sustenta la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes en nuestro país se enmarca en el modelo sociocultural. Este modelo afirma que las aptitudes sobresalientes sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Es así que, desde la SEP, no se habla de “alumnos con altas capacidades”, término que, aunque está relacionado, no puede utilizarse como sinónimo, debido a que implica otra caracterización de la población y, por tanto, otra forma de atención educativa. De esta forma, en México se utiliza el término alumnos con aptitudes sobresalientes.

El mismo documento de la SEP remite a la definición ya descrita en párrafos anteriores, así como también a los cinco tipos de aptitudes que se establecieron en la *Propuesta de intervención* ([SEP, 2006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B16)), con lo cual se confirma la idea de que seguirá empleándose ese concepto para referirse a esta población. Uno de los elementos ausentes en este documento oficial fue la omisión del *talento* como parte de la población que puede presentar aptitudes sobresalientes; dicho elemento fue incorporado posteriormente ante los señalamientos emitidos por especialistas en el tema que cuestionaron su falta de conceptualización en la propuesta de la SEP.

**Conceptualización de las altas capacidades**

Actualmente, la bibliografía especializada utiliza el término altas capacidades (AC), un concepto establecido por el Consejo Europeo de Alta Capacidad[2](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#fn2) y se refiere a la población que posee capacidad intelectual y un conjunto de características propias y potencialidades -o varias capacidades- que destacan muy por encima de la media. Esta terminología favorece una concepción más abierta de un grupo heterogéneo de alumnos y alumnas y no depende solo de la medida del potencial, contrarrestando algunos estereotipos asociados al concepto de sobredotación. El concepto se suscribe en el modelo de escuela inclusiva en el marco de atención a la diversidad, donde confluyen varios factores que determinan la atención educativa específica ([Martínez, 2013](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B13)).

De acuerdo con [Aretxaga (2013, p. 10)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B1), “las investigaciones actuales sobre la inteligencia y las aportaciones desde las neurociencias del estudio del cerebro están transformando los conceptos y las ideas vigentes sobre las altas capacidades y sobre las pautas de actuación consideradas como más apropiadas”. Esta concepción considera al alumnado de AC con necesidades educativas específicas en el marco de la escuela inclusiva, ya que es importante tener en cuenta que forman un grupo muy heterogéneo, con tanta diversidad como el resto de la población. No solo provienen de familias, ambientes culturales, modelos educativos y entornos sociales diversos, sino que también manifiestan diferencias individuales en lo que respecta a sus logros académicos, intereses, desarrollo social, emocional, cognitivo, entre otros.

El concepto de *alumnado con altas capacidades intelectuales* ha sido acuñado por la Ley Orgánica de Educación -LOE- en España desde el año 2006, y aunque no lo define específicamente, ha sido acogido favorablemente por ser un término más general que el de superdotación, ya que reclama la atención sobre los talentosos, precoces e incluso para aquellos estudiantes que demuestran conductas propias del alumnado dotado. Dentro de la LOE se determina que esta población presenta necesidades educativas especiales debido a sus características, y que requiere de un apoyo o soporte educativo para que su inclusión en la escuela y la sociedad sea exitosa ([Comes*et al.*, 2008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B4)). La [LOE (2006, p. 55)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B10) cita en su artículo 76:

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

De acuerdo con [Luque-Parra, Luque-Rojas y Hernández (2017, p. 165)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B12), quienes citan a Castelló y Batlle (1998), Prieto, Sánchez y Garrido (2008), las altas capacidades “están relacionadas con un buen desarrollo cognitivo, alto nivel de ejecución en habilidades académicas, pensamiento creativo, imaginación, aptitudes espaciales, etcétera, características con las que, en su conjunto, se han podido referir con los términos de precoz, brillante, superdotado, excepcional”. Las altas capacidades intelectuales se definen como un conjunto de fenómenos cognoscitivos, emocionales y motivacionales que requieren de una elevada potencialidad intelectual,[3](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#fn3) multidimensionalmente configurada en diferentes aptitudes que se desarrollan a lo largo de la vida y se manifiestan en la etapa adulta. Son funciones resultantes del proceso de desarrollo a partir de un sustrato neurobiológico, en donde las variables psicosociales y la educación inciden en él para su manifestación más o menos estable y óptima, funciones que no están garantizadas solamente por su configuración neurobiológica ([Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, 2008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B6)).

La conceptualización de las altas capacidades tiene implicaciones para el proceso de identificación del alumnado con estas características, ya que no es suficiente la medición o el uso de baterías estandarizadas para obtener un CI general. Se requieren de insumos que aporten elementos en otras áreas de los factores no intelectuales, como la motivación, perseverancia o estado emocional. La comunión de diferentes y variados elementos que se desarrollan desde edad temprana está regulada por los entornos sociales y culturales en que se desenvuelven los individuos, mismos que también deben ser identificados oportunamente y que, por ende, determinan los procesos de intervención.

Para [Castelló (2008, p. 204)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B3), “las altas capacidades recogen el conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento”. La alta capacidad se determina por la existencia de recursos intelectuales estables que se traducen en mecanismos para representar y procesar objetos de manera eficiente; la naturaleza de estos recursos es cerebral y cognitiva -características físicas y cerebrales-, que soportan estas operaciones y son esencialmente estables. Para Sparrow, Pfeiffer y Newman (2005), citados por [Castelló (2008, p. 205)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B3), las diferencias observadas en un proceso de medición -de CI, por ejemplo- no reflejan de manera directa el conjunto de recursos subyacentes, ya que las vías de manifestación de las mismas son intrincadas y “los recursos disponibles tienen utilidad en función de los requerimientos esencialmente sociales y culturales del entorno”.

Continuando con las ideas de [Castelló (2008, pp. 205-206)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B3):

Las altas capacidades hacen referencia a los mecanismos implicados en la actividad intelectual, que son características estructurales -luego estables- pero que no necesariamente se manifiestan de manera explícita o, expresado en otros términos, son un potencial. Dadas estas características, las capacidades, sean altas o no, no son accesibles -mesurables- directamente, sino que se infieren a partir del comportamiento.

La clave de la concepción de altas capacidades radica en que los recursos adquieren utilidad cuando pueden ser utilizados de acuerdo con las demandas que el entorno presenta. A mayor cantidad de recursos intelectuales, habrá mayor probabilidad de ajustarse a las demandas del entorno. Por ejemplo, un individuo diagnosticado tradicionalmente como superdotado con un CI de 130 puntos sería un sujeto con recursos concentrados en las categorías lógica, verbal y de memoria -factores que se obtienen con el uso de pruebas estandarizadas-, y aunque podrían ser muy útiles para el aprendizaje y rendimiento académico, no son universalmente útiles, ya que existen diferentes demandas en los contextos y el comportamiento para dar respuesta y no siempre el potencial intelectual es la solución.

Las altas capacidades no son fruto de la puntuación de un test, ya que el ajuste a las circunstancias del entorno demanda determinados recursos cognitivos que no siempre encajan con los perfiles prescitos y concretos de las pruebas o mediciones. No obstante, se reconoce que un alto rendimiento obtenido en una batería de diagnóstico supone que los recursos implicados en soportar las habilidades son generalizables a otras situaciones, y que depende de los recursos que se empleen en la resolución del instrumento que se puedan también emplear efectivamente en otras actividades con mayor relevancia en el contexto. En este sentido, las pruebas de medición pueden ser un buen predictor de otras habilidades y recursos, pero no determinan el desempeño en situaciones sociocontextuales.

De acuerdo con Tourón (2012), citado por [López-Aymes y Roger (2017)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B11), la medición del CI tiene cierto interés, pero no es de gran utilidad para planificar la intervención educativa, ya que las capacidades humanas están ligadas a la idea del desarrollo evolutivo a lo largo de la vida y a las influencias del medio como los amigos, la familia, la escuela, entre otros. Para este autor, las personas son algo en un contexto dado o están en proceso de ser según los entornos en que se desenvuelva.

[Barrera*et al.*(2008, pp. 10-11)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B2) han sintetizado las características que identifican al alumnado de altas capacidades y consideran principalmente cuatro grandes áreas:

1. Inteligencia. Capacidad para comprender y manejar símbolos e ideas abstractas, complejas, nuevas. Captan con rapidez las relaciones entre estas y los principios que subyacen en las mismas. Rápido procesamiento de la información. Posesión y construcción de esquemas complejos y organizados de conocimientos. Capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad. Gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar. Gran curiosidad, deseo constante sobre el porqué de las cosas y una variedad extensa de intereses. Alta memoria. Desarrollo madurativo precoz y elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.
2. Creatividad. Flexibilidad en sus ideas y pensamientos. Abordan los problemas y conflictos desde diversos puntos de vista, aportando gran fluidez de ideas, originalidad en las soluciones, alta elaboración de sus producciones y flexibilidad a la hora de elegir procedimientos o mostrar opiniones y valorar las ajenas. Desarrollan un pensamiento más productivo que reproductivo. Tienen gran capacidad de iniciativa, gran imaginación y fantasía.
3. Personalidad. Muy perfeccionistas y críticos consigo mismo en las tareas y el trabajo que desarrollan. Prefieren trabajar solos; son muy independientes. Pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción, persuasión y seguridad que manifiestan. Gran interés por la organización y manejo de los grupos de trabajo. Perseverancia en aquellas actividades y tareas que le motivan e interesan. Sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés con los temas morales y relacionados con la justicia. Tienden a responsabilizarse del propio éxito o fracaso. Muestran independencia y confianza en sus posibilidades.
4. Aptitud académica: aprendizajes tempranos y con poca ayuda. Aprenden con facilidad y rapidez nuevos contenidos de gran dificultad. Interés por adquirir nuevos conocimientos. Capacidad para desarrollar gran cantidad de trabajo. Afán de superación. Realizan fácilmente transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, formulando principios y generalizaciones. Capacidad para dirigir su propio aprendizaje. Comienzan a leer a temprana edad y disfrutan haciéndolo. Buen dominio del lenguaje a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad. Facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos como la lectura, escritura y el cálculo. Elevado interés hacia contenidos de aprendizaje de carácter erudito, técnico o social, dedicando esfuerzos prolongados para asimilarlos y profundizar en ellos, llegando a especializarse en algún tema de su interés.

Esta caracterización confirma lo que otros autores han mencionado, sobre todo cuando se pone en evidencia que las altas capacidades no son exclusivamente el producto de una valoración del CI -factores cognitivos-, ya que existen componentes, como la creatividad o la personalidad, en donde entran en juego elementos no intelectuales y que pueden manifestarse o desarrollarse de acuerdo con los entornos sociales y culturales en que se desenvuelve el alumno.

**Conceptualización del talento**

Como ya se mencionó, el concepto del talento no fue incorporado inicialmente en la propuesta educativa emitida por la [Secretaría de Educación Pública en el año 2006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B16). Esta faltante conceptual obligó a realizar un análisis del documento, ya que el talento es parte de las altas capacidades al ser un componente específico en un área de manifestación. Posteriormente se incorporó el término y se definió a un alumno con talento como:

Aquel/aquella que presenta un conjunto de competencias que lo capacitan para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano. Lo esencial en el talento es que es específico, a diferencia de las aptitudes sobresalientes. Por esta razón, requieren de instrumentos de evaluación específicos para cada área y una atención diferenciada para que se potencialice dicho talento [SEP, 2017, p. 1].

Actualmente continua vigente en los lineamientos de la política educativa nacional, aun y cuando no se realiza un análisis a profundidad del mismo y se plantea de manera general sin alguna categorización o especificación.

El talento alude a una alta capacidad en un campo específico, que puede ser artístico, académico, matemático, verbal, motriz o creativo ([Quintero y Morón, 2011](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B15)). Puede ser denominado “simple” cuando se muestra una elevada aptitud en un ámbito específico por encima del percentil 95, o bien “complejo” cuando se combinan al menos tres capacidades por encima del percentil 80, constituidos por las combinaciones de aptitudes específicas. Un ejemplo del primero puede ser solo el talento creativo, el verbal o matemático, y en el caso de un talento complejo puede ser el académico, donde entran en juego competencias de lógica, memoria y verbal; o el talento artístico, donde se combina lo perceptual, espacial y creatividad ([Consejería de Educación, 2013](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B5)).

Tourón (2012), citado por [López-Aymes y Roger (2017)](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B11), menciona que el talento se basa en unas condiciones personales -que pueden ser heredadas- y que se proyectan en diversos campos de la actividad humana. Sin embargo, el talento no se desarrolla espontáneamente, ya que es el resultado de aplicar el esfuerzo personal y voluntad, a lo que inicialmente se debe entender como potencial.

En la [Tabla 4](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#t4) se presenta una clasificación de los tipos de talento que puede ser simple o complejo, y que son factibles de identificar en el alumnado con altas capacidades.

**Tabla 4**Talentos

| **Talento** | **Rasgos cognitivos** |
| --- | --- |
| Académico | Es un talento complejo en el cual se combinan recursos de tipo lógico, verbal y de gestión de memoria. Esto permite el almacenamiento y recuperación de la información que puede ser expresada de manera verbal o lógica. Las funciones del talento académico son adecuadas para el aprendizaje formal. |
| Artístico-figurativo | El proceso intelectual que subyace a este talento se fundamenta en la aptitud espacial-figurativa y la creatividad. El razonamiento lógico es necesario para la producción y elaboración de material artístico. Es un talento complejo, ya que interactúan varios componentes para su manifestación. |
| Creativo | Es una forma de talento simple que se fundamenta en la alta capacidad de razonamiento creativo. El resto de las habilidades pueden encontrarse en un rango normal o incluso por debajo del promedio. El funcionamiento cognitivo y procesamiento de la información muestra escasa linealidad de pensamiento, lo cual permite una gran exploración de alternativas, dinamismo y poca organización sistemática. La creatividad no es exclusiva del arte, ya que es un recurso general, como el razonamiento lógico. |
| Lógico | Es un talento simple que se fundamenta en la capacidad de razonamiento lógico. La funcionalidad de este talento en el ámbito escolar es elevada, ya que coincide con los parámetros escolares y culturales. Como caso de funcionamiento mental complementario, destaca la utilización de sistemas cartesianos para interpretar la realidad. De alguna forma es la otra cara del talento creativo. |
| Matemático | Se caracteriza por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas. Es un talento simple, aunque con el razonamiento lógico y creativo puede comportarse diferente en la realización de las tareas. La configuración intelectual representa cuantitativamente todo tipo de información, sea matemática o no. |
| Verbal | El talento verbal es el fenómeno inverso al talento matemático; es especializado en un tipo de recursos dirigidos a la representación y manipulación de material verbal. Esta aptitud intelectual puede ser aplicada a diferentes y múltiples ámbitos, porque la información verbal tiene un uso muy generalizado. |
| Social | Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación y toma de decisiones relacionadas con la información social y comunicativa. Las capacidades intelectuales pueden ser medias, ya que son mínimamente necesarias para el campo social. Este tipo de información se escapa de las evaluaciones tradicionales de inteligencia, no así cuando se valora el aspecto emocional o los aspectos intrapersonales. |
| Motriz | Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación sensorial táctil y propioceptiva -tono muscular, equilibro, etcétera-, así como de otros de tipo motor y de coordinación viso-motora. Puede tener otras habilidades asociadas, como las sociales -para el deporte en equipo-, aptitudes espaciales o creativas. Se trata de un talento complejo en el que interactúan diferentes variables. |

Fuente: [Martínez y Guirado, 2013, pp. 103-118](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B14).

La identificación y evaluación del talento simple o complejo tiene implicaciones en los procesos de intervención, ya que el uso de recursos para atenderlos y las oportunidades del contexto varían en cada caso. La diferenciación que se hace conceptualmente entre las altas capacidades y el talento permite caracterizar al alumnado que presenta esta condición, para poder determinan los diferentes procesos, mecanismos o recursos que conllevará todo el ciclo, desde la detección hasta la intervención oportuna y el desarrollo del potencial.

**CONCLUSIONES**

A manera de conclusión, se puede decir que la conceptualización del alumnado que presenta altas capacidades es un término más adecuado a los tiempos actuales, ya que aborda la heterogeneidad del grupo y lo sitúa en un contexto inclusivo, donde los diferentes factores del entorno pueden determinar su desarrollo o enfrentar diferentes barreras para el aprendizaje y la participación. No descarta las posibles necesidades específicas que pueden presentar esta población, así como la necesidad de crear un soporte que involucre a los diferentes actores y contextos con los cuales interactúa. Dentro del concepto se incluyen de alguna manera los rasgos de precocidad, inteligencia, talento o la tradicionalmente conceptualización de sobredotación. Este concepto retoma algunos aspectos de la neurociencia y el desarrollo cognitivo como una base fundamental, pero también los sitúa en el desempeño de comportamientos y el desarrollo de habilidades que se requieren ante diferentes demandas del contexto social o cultural.

Existen implicaciones importantes a la luz del concepto de altas capacidades, como, por ejemplo, considerar que la base cognitiva no es el único factor determinante para la manifestación y el desarrollo del potencial que, si bien es cierto, es la base que puede ser el soporte de las conductas y ciertos rendimientos; los factores del entorno juegan un papel determinante para la potencialización de las capacidades. Esta visión hace obligada una reflexión sobre el papel de la escuela, la familia y la comunidad -y sus diferentes actores-, para lograr el mejor desarrollo de esta población.

Resulta imperante, para el contexto nacional mexicano, realizar un análisis en torno al concepto que la SEP ha acuñado para referirse a esta población -aptitudes sobresalientes- y determinar si corresponde teórica y epistemológicamente a la conceptualización internacional, ya que de eso dependen los procesos y mecanismos para la identificación, evaluación e intervención. La conceptualización actual que se emplea en México ofrece una amplia gama de oportunidades; sin embargo, aún presenta limitaciones importantes que tienen repercusiones en la forma en que se trabaja con las y los niños sobresalientes. De acuerdo con la evaluación realizada por Covarrubias (2014) en torno a la implementación de la propuesta de intervención de la SEP, los sustentos teóricos asumidos en el documento base son los adecuados para la población mexicana; sin embargo, la mayor debilidad se encuentra justamente en la forma en que se ha operado y se ha puesto en marcha el trabajo con esta población. La problemática podría erradicarse con un análisis más exhaustivo y amplio sobre el concepto de las altas capacidades que permitieran delimitar nuevas formas y rumbos para la intervención.

A doce años de la publicación inicial del documento de la SEP, se hace imperativo realizar un análisis teórico-conceptual conforme a los avances que en el tema se tienen, ya que los conceptos emitidos originalmente resultan ahora carentes de elementos cuando se encuentra una documentación y fundamentación más especializada sobre el tema y los procesos cognitivos que se ven implicados en las altas capacidades o la misma clasificación del talento.

Los documentos normativos que se han emitido recientemente por parte de la Secretaría de Educación Pública no explicitan los motivos por los cuales no puede emplearse la terminología de altas capacidades, ya que solo aluden a que conllevan otros procesos y mecanismos para caracterizar, identificar y atender a este alumnado. Esto indica que, para el país y la política educativa nacional, se seguirá empleando la conceptualización empleada desde el año 2006 con la implementación de la *Propuesta de intervención* ([SEP, 2006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B16)). Lo mismo sucede con la conceptualización general que se brinda del talento, ya que al no estar alineado a principios teóricos más amplios, se reducen las posibilidades de detección y atención. Faltaría incorporar la clasificación de talento complejo o simple en los esquemas de la escuela regular para contribuir con el óptimo desarrollo del potencial específico.

Ofrecer el panorama y análisis de lo que implica el término de altas capacidades remite a una comprensión de la población que se encuentra por arriba del promedio y que en el quehacer cotidiano se pueden identificar mayores opciones para su detección oportuna y adecuada intervención. Las implicaciones que trae consigo el uso de la conceptualización actual pueden repercutir en tanto se continúen ofreciendo alternativas de intervención limitadas para el desarrollo de las capacidades y mantener al margen de nuevas estrategias a la población de niñas, niños y jóvenes sobresalientes.

**REFERENCIAS**

Aretxaga, B.L. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. España: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. [ Links ]

Barrera, D.Á., Durán, D.R., González, J.J. y Reina, C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesiadades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. España: Junta de Andalucía / Consejería de Educación / Dirección General de Participación y Equidad en Educación. [ Links ]

Castelló, T.A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad, un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, (204), 203-220. [ Links ]

Comes, G., Díaz, E., Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 103-117. [ Links ]

Consejería de Educación Junta de Andalucía. (2013). *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Recuperado de <http://www.codapa.org/wp-content/uploads/2011/02/plan_altas_cap.pdf> [ Links ]

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (2008). *Altas capacidades*. Recuperado de <http://altascapacidadescse.org/Definiciones_Castellano.pdf> [ Links ]

Covarrubias, P.P. (2014a). *Evaluación de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en Chihuahua* (tesis doctoral sin publicar). Universidad Autónoma de Chihuaha, Chihuahua, México. [ Links ]

Covarrubias, P.P. (2014b). *Evaluación de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en Chihuahua. Resumen*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/348960261/Resumen-tesis-doctoral-Covarrubias-2014> [ Links ]

Covarrubias, P.P. (2016, versión electrónica). Una mirada de evaluación al programa nacional para la atención de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes implementado en el estado de Chihuahua. En M.D. Valadez, G. López-Aymes, M.A. Borges, J. Betancurt y R. Zambrano, *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 90-105). México: Manual Moderno. [ Links ]

Gobierno de España. (2006, mayo 3). *LOE*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [ Links ]

López-Aymes, G. y Roger, A.S. (2017). Altas capacidades intelectuales: características cognitivas, de creatividad y motivación. En G. López-Aymes, A.A. Moreno, O.A. Montes de Oca y L.L. Manríquez, *Atención a la diversidad y educación inclusiva. Cuestiones prácticas y teóricas* (pp. 183-200). México: Fontamara, Universidad Autónoma de Morelos. [ Links ]

Luque-Parra, D.J., Luque-Rojas, M.J. y Hernández, D.R. (2017). Highly gifted and attention disorder deficit hyperactivity: A case report. *Perspectiva Educacional*, 164-182. [ Links ]

Martínez, T.M. (2013). Altas capacidades intelectuales. Modelos téoricos. En T.M. Martínez y Á. Guirado, *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 33-63). México: Graó. [ Links ]

Martínez, T.M. y Guirado, S.Á. (2013). *Alumnado con altas capacidades*. México: Graó. [ Links ]

Quintero, J. y Morón, A. (2011, septiembre). *Alumnado con altas capacidades*. Recuperado de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/altas_capacidades.pdf> [ Links ]

SEP. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública. [ Links ]

SEP. (2017a). *Educación especial*. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/asconceptosbasic.html> [ Links ]

SEP. (2017b). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: Secretaría de Educación Pública. [ Links ]

1 El concepto de aptitudes sobresalientes se ha equiparado al término *gifted*, ya que la traducción literal *outstanding skills* no hace referencia al tema.

2 ECHA, European Council for High Ability.

3 La bibliografía no especifica algún percentil o puntuación de CI determinado.

**Fortalecimiento de actitudes y desempeños favorecedores del desarrollo, aprendizaje y**

**bienestar de niños, en educadoras de Centros Infantiles**

**Sara Hanna Mancero**

**Guía: Lorena Castillo Vera**

**Guayaquil – Ecuador**

**Julio del 2020**

**Agradecimiento**

Agradezco a Dios, ser sublime y omnipotente, por haberme dado la oportunidad de gozar de este momento especial en mi vida y permitirme lograr este tan anhelado sueño, que a pesar de las dificultades y obstáculos que se me presentaron. Él estuvo ahí dándome fortaleza y sabiduría para poder culminar este proceso de titulación. A mi esposo Hernán Sornoza, fiel amigo y compañero idóneo, quien me extendió sus manos apoyándome incondicionalmente. A mi madre Pilar Mancero, por ser ese pilar fundamental en mi vida, siendo gratificante cada uno de sus consejos. A mis hijos Hernán y Scarleth, por la comprensión brindada en los momentos ausentes, por causa de mi superación. Finalmente, gracias a todas esas personas que de una u otra manera me ayudaron aportando un granito de arena en este trayecto. Y hoy, al culminar este proceso de sistematización puedo decir…. ¡lo logré!

**Resumen**

{El presente proceso de sistematización, se concentra en fortalecer actitudes y desempeños favorecedores del desarrollo, aprendizaje y bienestar infantil en educadoras del CDI, en base a herramientas como la observación, el juego, el involucramiento, la reflexión y la retroalimentación. En este trabajo se toma en consideración principalmente el juego, como elemento necesario para el óptimo aprendizaje y el desarrollo de las destrezas y habilidades de los niños en su primera etapa de vida, fortaleciendo las capacidades de la observación, reflexión y retroalimentación; las mismas que se vinculan como una herramienta importante para las educadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la utilización de las herramientas: Iceberg Cultural, metodología STAR, Reporte Cinematográfico y trabajo grupal. El proceso se detalla en dos momentos: el primero, mediante la formación recibida en los talleres impartidos por las docentes belgas, quienes tenían el compromiso de preparar al equipo de maestrantes en las temáticas anteriormente descritas; el segundo, se relaciona en replicar los conocimientos adquiridos en las capacitaciones, a las docentes del Centro de Desarrollo Infantil asignado, lo que permitió enriquecer la práctica diaria de las educadoras y conducirlas al logro de procesos como la retroalimentación y reflexión, y así fortalecer sus experiencias y conocimientos para mejorar las interrelaciones con sus estudiantes. Descriptores: Bienestar infantil –Desempeño – Desarrollo de actitudes – Educación infantil

Introducción

A nivel nacional, la organización gubernamental encargada del control y regulación de

los Centros Infantiles, es el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) el cual a

través de la Subsecretaría de Desarrollo Infantil Integral, coordina la ejecución de servicios

y programas para la Primera Infancia, sustentados en el marco de la inclusión y Buen Vivir,

de esta forma los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y el Programa Creciendo con

Nuestros Hijos (CNH), ofrecen una atención integral y servicios educativos a los niños

durante los primeros años de vida (MIES, 2018).

En los CDI se atienden a niños entre los 12 a 36 meses de edad, estos centros operan

bajo la corresponsabilidad de las familias, comunidad, educadoras y una coordinadora, en

ellos se gestionan acciones en conjunto con el Ministerio de Salud Pública (MSP) con la

finalidad de crear ambientes seguros y estimulantes, además de promover una alimentación

saludable y cuidados de salud. En estos centros, se desarrollan actividades y estrategias

metodológicas que permiten mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando como

referencia el currículo de Educación Inicial, establecido por el Ministerio de Educación

(MINEDUC, 2019).

El estudio realizado por Araujo, López-Boo, Novella, Schodt y Tomé (2015), sobre la

“Calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador”, destaca la importancia de

las interacciones entre los infantes y las educadoras, así como establecer canales de

comunicación significativos entre la familia y la comunidad que rodea al niño. Para este

estudio se utilizaron instrumentos de evaluación como: Classroom Observation Scoring

System (CLASS), Infant/ Toddler Environment Rating Scale Revised (ITERS-R),

Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI) e Infant- Toddler and Family

Instrument (ITFI). Además, se enfatiza que de la participación y compromiso de las

2

educadoras en los Centros Infantiles, dependerá el involucramiento de los niños en los

procesos de aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades propias de cada edad.

Previo a la sistematización de la experiencia, es necesario indicar que realicé varias

observaciones en un CDI, con el objetivo de intervenir en las educadoras, contribuyendo a

través de la práctica, de manera empática, proactiva entre otras, en relación a los temas

abordados en las capacitaciones de formación a formadores, impartidas por docentes

belgas, entre estos: la observación, juego sensopático, bienestar, involucramiento,

interacciones, reflexión y retroalimentación. Además, se implementó una dinámica

impartida en las capacitaciones con las docentes belgas a modo de casos prácticos,

actividades de reflexión en clases y trabajo grupales, con la finalidad de reflexionar acerca

de la experiencia y luego sistematizarla para lograr un desarrollo favorecedor en los niños.

Al dar comienzo a la sistematización, usé la observación como una técnica valiosa que se

utiliza en los procesos de investigación, en donde el observador recopila información

fundamental e importante que puede esclarecer un tema o fenómeno; para lo cual se ponen

en funcionamiento todos los canales sensoriales que permiten describir y explicar los

acontecimientos visibles (Díaz, 2011).

En relación al juego “es imprescindible para el desarrollo del niño” (García y Venegas,

2018 p. 241), por cuanto es una habilidad propia del infante que utiliza para explorar y

conocer el medio que lo rodea. Desde un punto de vista psicológico, Vygotsky afirmaba

que el juego es el motor del desarrollo en la vida del niño, creando la Zona de Desarrollo

Próximo, para la resolución de sus deseos insatisfechos en una situación ficticia (Vygostky,

1978 citado en García y Venegas , 2018). Es por ello, que mencionaré la importancia del

juego como recurso indispensable y como ZDP.

3

Haciendo referencia a la particularidad del juego sensopático, se indica que la

manipulación de forma sensorial del material de juego es primordial para el aprendizaje, ya

que permite el desarrollo de diversas destrezas establecidas acorde a cada edad haciendo

que este aprendizaje sea significativo para los niños.

El bienestar se considera como un estado emocional que puede estar relacionado con la

satisfacción o el placer que promueve el cumplimiento de una necesidad o un deseo. En lo

que se refiere a los niños, D´Argent y Vastman (2018), expresan que se produce un estado

de bienestar cuando hay una óptima relación entre el niño y su ambiente, es decir, que el

contexto en el que se desarrolla, le brinda seguridad, libertad y oportunidad de ser

auténticamente quien decida ser.

Por otro lado, lograr que el niño se mantenga en un estado de bienestar no garantiza un

aprendizaje, para ello es importante tomar en cuenta otro indicador como es el

involucramiento, momento del cual se puede encontrar en una persona cuando está

realizando una actividad (PROMEBAZ, 2007).

En relación al involucramiento, un estudio realizado por Betancourt (2010) en niños de

tres a cinco años, expone los comportamientos de aceptación o rechazo que presentan al

momento de interactuar con otras personas (niño – niño, niño – adulto); concluyendo, que

las experiencias sociales les permitirán en un futuro relacionarse con otros individuos y

aprender de ellos.

En cuanto a la reflexión, es una parte del proceso de aprendizaje que permite

comprender la información que se recibe en situaciones de la vida cotidiana, así como las

propiciadas por un docente en el contexto educativo. En el niño, ocurre de manera

voluntaria y permite perfeccionar habilidades y ampliar conocimientos. (D´Argent y

Vastman, 2018).

4

Por último, la retroalimentación se proyecta desde la perspectiva de una devolución y

consiste en explicar desde un punto de vista crítico, las consecuencias de la observación

realizada, con el fin de corregir procesos, aplicar sugerencias y lograr mejores resultados

(McMillan, 2007).

Este proceso de capacitación y sistematización de la experiencia, tiene la finalidad de

describir las actitudes favorecedoras en el desempeño docente, que permiten un adecuado

desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños que acuden a los centros infantiles. Por lo

cual, la Maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil de la Universidad Casa

Grande (UCG), en convenio con la Universidad de Artevelde de la ciudad de Ghent –

Bélgica, propuso como modalidad de titulación la presentación de un proceso de

sistematización denominado “Formación a Facilitadores”, con el propósito de analizar de

manera crítica los posibles ejercicios profesionales que pueden beneficiar el desarrollo

integral del infante en sus primeros años de vida; por consiguiente, todas las maestrantes

fuimos capacitadas para participar de esta metodología y así facilitar la aplicación de

distintas estrategias relacionadas con la observación a los niños y la utilización de diversos

juguetes, con la finalidad de favorecer el bienestar y las interacciones entre los infantes.

Los beneficiarios directos son los niños y sus familias, las docentes, y el personal del

CDI (en donde realicé la observación) y la comunidad del sector urbano de la ciudad de

Milagro.

Esta sistematización busca la interpretación crítica de una o varias experiencias, como

refieren Barbosa, Barbosa y Rodriguez (2015) “exige la exploración constante de contextos

y sujetos para lograr descripciones detalladas y explicar la realidad subjetiva que subyace

en sus acciones” (p.123); para responder a dicha exigencia, se realizó un seguimiento,

mediante la observación y el registro de los acontecimientos que se suscitaron dentro del

5

Centro Infantil escogido; dicha información recabada, sirvió para el análisis de las diversas

conductas presentadas por los niños.

La metodología se fundamenta en el paradigma cualitativo, el cual permite ahondar en la

descripción de los sucesos o en la realidad de los sujetos que intervienen en el proceso;

además, permite “explicar la realidad subjetiva de las prácticas de una manera sociocrítica” (Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2015, p.347). Es decir, que no se pretende hacer

señalamientos sino dar un aporte que permita el desarrollo social.

Punto de partida

En mi experiencia como docente, atendiendo a niños dentro de un CDI, consideraba a la

observación como un proceso irrelevante, la asumí por mucho tiempo como la supervisión

que debía darle a los niños al momento de realizar las diferentes actividades e incluso solo

procuraba estar atenta para impedir que se lastimaran, se agredieran entre sí, o abandonaran

el lugar donde se encontraban. Observaba cómo los niños jugaban y la forma en que se

interrelacionaban, pensaba que no era significativo para mi trabajo registrar dicho proceso;

por tal motivo, me limité al rol de educadora que sigue las exigencias planteadas por la

institución y que planifica las actividades de una forma tradicional, sin considerar la

trascendencia de este proceso en el desarrollo de mis estudiantes. Los talleres me

permitieron autoevaluarme y retroalimentar el proceso que llevaba hasta ese instante.

Por consiguiente, debido al desconocimiento de la importancia que tiene la observación,

nunca tuve acceso a un documento que me permita llevar un registro de las observaciones

realizadas a los niños durante el desarrollo de sus habilidades en las actividades

programadas, no consideraba la forma en la que ellos jugaban o interactuaban entre pares y

adultos, así como su estado interior de bienestar; es decir las emociones y sentimientos que

manifestaban durante el día.

6

En lo que respecta al juego, lo visualizaba como una forma de actividad física útil para

que el niño desarrolle algún tipo de destreza motriz. Es de amplio conocimiento que el

juego es innato en los niños, es por eso que nunca los obligué a que realizaran una actividad

de los que ellos no deseaban o que les causen disgusto, al contrario, les permitía elegir la

actividad que más les llamaba la atención y lograr en los niños pueda responder a sus

intereses, pero siempre los supervisaba.

Dentro del CDI el juego es habitual en los niños, es una actividad importante en la que

no solo se distraen o divierten, sino que les permite desarrollar su creatividad e

imaginación; justamente y en relación a la teoría de Vygotsky (1978), en lo que respecta a

la metodología de la mediación y la ZDP, comprendo que el juego es de gran importancia

para el proceso de enseñanza –aprendizaje, porque les permite fortalecer sus destrezas y

avanzar a una zona de desarrollo potencial.

Desde mi perspectiva el bienestar, se refiere cuando el niño está relajado y en calma, con

una postura corporal dispuesta a participar en cualquier actividad, es decir, su energía fluye

de forma accesible y está atento a lo que puede pasar, demostrando su colaboración ante los

demás. En cuanto a cómo es considerado por la gran mayoría de educadoras del CDI, estas

añaden que los niños que demuestran bienestar, son aquellos que no pelean y que obedecen

las instrucciones.

En cuanto al involucramiento, me enfoqué en las actividades lúdicas que realizaban los

niños y en la relación que mantenían con sus compañeros, mediante el sentimiento de

conexión y participación en diferentes juegos escolares. Con la formación recibida pude

darme cuenta que no tenía muy claro este concepto, y que a través de los indicadores

otorgados por las facilitadoras, pude conocer de forma más profunda lo que involucra el

desarrollo de mis estudiantes; además comprendí, que el involucramiento implica que los

7

niños participen en las actividades sean estas académicas o no, y que interactúen con las

personas que los rodean, desarrollando un sentido de aceptación, inclusión y de apoyo a los

demás; más aún, cuando el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos,

capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas o involucrado con su

entorno. Considero que, para todas las educadoras es importante observar si el niño se

relaciona con sus compañeros y participa en las actividades programadas dentro de la rutina

diaria.

Luego de observar, existe el proceso de reflexión, en relación aquello, éste consiste en

resaltar y clasificar aspectos de nuestra vida que son visibles ante los demás. Considero no

haber tenido suficiente información y por esa razón tampoco se tenía conocimiento sobre la

importancia del proceso de reflexión entre los colaborados del CDI, pues no se efectuaban

reuniones entre la coordinadora y las educadoras para analizar las dificultades que

presentan los niños dentro de las actividades diarias.

En relación a la retroalimentación, considero que no tenía una definición muy clara, ni

concreta de lo que era, esta se ofrecía en algunas ocasiones, cuando los niños no terminaban

las actividades dentro del ambiente de aprendizaje, pues al día siguiente procuraba asignar

un espacio en la jornada de clases para que las finalizaran, sin darles ningún tipo de

indicaciones o motivarlos a que continúen realizando la actividad con mayor entusiasmo;

solo les solicitaba que terminaran lo que había quedado inconcluso.

Entendía a la retroalimentación como la acción de repetir los contenidos que habían

quedado sin explicación clara o debían ser retomados antes de presentar un nuevo tema de

aprendizaje, es decir procuraba hacer énfasis en los aspectos más relevantes, sean estos

positivos o negativos; esto en cuanto a los estudiantes, y en lo que concierne a los docentes,

la retroalimentación es un factor importante en el momento de concluir una actividad

8

pedagógica o ejercicio, donde se refuerza el aprendizaje. En lo personal, retroalimentación

la consideraba que se debía realizar en actividades generales o en las que se involucra todo

el centro, pero no cada vez que se realizaba una actividad en clase y con las demás

docentes.

Finalmente efectuando una reflexión de los temas tratados que impartieron todas las

profesionales en la formación a formadores, previo al proceso de sistematización pude

darme cuenta, que mi principal objetivo era fortalecer el trabajo de las educadoras para un

desempeño favorable en el desarrollo de los niños, a fin de que alcancen un

desenvolvimiento óptimo.

Concluyo que como profesional, conocía de la técnica de la observación y otros aspectos

como bienestar, involucramiento, interacciones, reflexión y retroalimentación, pero sin

llegar a aplicarlos correctamente en mi práctica; sin duda las capacitaciones me permitieron

aprender, reforzar y focalizarme en retos para innovar en mi práctica profesional. Los temas

tratados, conllevan tomarlos como ejes fundamentales en el ejercicio profesional, para ser

utilizados de una manera sistemática, pero ahora, después de todo el conocimiento

adquirido me abrí a la oportunidad de llevar con éxito las actividades programadas para los

niños y a su vez alcanzar su desarrollo integral, permitiéndoles transitar hacia la ZDP.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer actitudes y desempeños favorecedores del desarrollo, aprendizaje y bienestar

infantil en educadoras del CDI, en base a herramientas como la observación, el juego, el

involucramiento, la reflexión y la retroalimentación.

9

Objetivos específicos

• Desarrollar la habilidad de observación en las docentes, focalizándose en el

desarrollo de los niños y en las interacciones entre educadora-niños.

• Favorecer diferentes tipos de juego para la interacción de los niños, utilizando los

recursos disponibles en el centro de atención o materiales del medio.

• Guiar a las educadoras en prácticas favorecedoras del desarrollo de los niños en

actividades enfocadas al aprendizaje, bienestar e involucramiento.

Representación de la sistematización

La ejecución de esta sistematización tiene el objetivo de describir las vivencias, con

respecto a la experiencia obtenida en los talleres de formación impartidos por las docentes

belgas y docentes de la UCG. Cabe recalcar que, aunque son docentes belgas, los

aprendizajes se vincularon a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación y

el Currículo Nacional del nivel inicial.

Para lograr mejorar la práctica docente, mediante el proceso de sistematización, los

conocimientos impartidos por las docentes belgas y de la UCG, fueron expuestos en ocho

talleres, durante dos módulos; los mismos que se presentaron de la siguiente manera: un

taller sobre la observación y de bienestar e involucramiento, dictado entre los meses de

julio y septiembre de 2018.

El segundo módulo fue impartido por representantes de la Universidad de Artevelde de

la ciudad de Ghent – Bélgica, quienes desarrollaron los siguientes temas: la reflexión, la

observación, el juego y su influencia en el desarrollo, en el transcurso del mes de octubre de

2018.

10

Por consiguiente, las temáticas expuestas fueron: juego sensopático, la observación, el

bienestar, el involucramiento, la reflexión y la retroalimentación. A continuación, se

explican cada una de ellas.

El Juego

El juego es una actividad innata, considerado como un derecho universal de todos los

niños, pero no siempre es sencillo asegurarlo y salvaguardarlo (Brooker y Woodhead,

2013). Para el niño, el juego es una actividad seria que no tiene consecuencia frustrante en

su vida, por el contrario, implica un estado de constante actividad, justificado por la

necesidad de explorar por sí solos el mundo que los rodea.

El juego sensopático o sensorial, es lo que cada niño puede descubrir y experimentar a

través de los sentidos, en cuanto a las actividades programadas de juego sensopático

corresponden a aquellas motrices o sociales, que los mantienen ocupados de manera

espontánea con juguetes u objetos que se prestan a la imaginación, al diálogo entre ellos,

dramatizar aventuras, entre otras. Estas actividades tienen un alto grado de libertad de

acción, lo que les permite irse adaptando a nuevas vivencias (D´Argent y Vastman, 2018).

Durante las capacitaciones, se destacan varios puntos, uno de ellos fue “los tipos de

juego” dentro de la perspectiva del desarrollo infantil. Las actividades que propusieron las

capacitadoras en conjunto con el resto de las compañeras para abordar esta temática,

consistieron en solicitar un material lúdico, con la finalidad de proveer el ambiente

necesario para propiciar la actividad del juego. A continuación, se detallan los tipos de

juego según PROMEBAZ (2007), los cuales se expusieron en el taller:

Juegos de movimiento: son aquellos dirigidos al progreso de las habilidades motrices

básicas como son: correr, saltar, lanzar, reptar y caminar.

11

Juegos con cosas: el niño con su imaginación en cada una de las actividades, pone en

funcionamiento la creatividad, implementando con ello la coordinación óculo- manual,

potenciando de esta manera su creatividad y el control corporal durante sus acciones.

Juegos de roles- juego de fantasía: como su nombre lo indica son “roles”, que permiten a

los niños asumir papeles o personalidades en el contexto de situaciones reales o propias del

mundo que los rodea, posibilitando su creatividad.

Juegos con reglas: el niño desarrolla destrezas y funciones cognitivas, es decir, aprenden

a ganar y perder, respetando turnos y normas, considerando las opiniones de los demás

compañeros.

Otro punto a tratar, fue el rol de las educadoras, siendo esta la responsable de velar por

la seguridad de los infantes, interviniendo solo si es necesario y para evitar alguno que otro

conflicto. Para conseguirlo, se requiere de la observación como medio de registro para dar

cuenta del desarrollo y aprendizaje que van alcanzando los niños; se puede observar, por

ejemplo, si los estudiantes están involucrados en el juego, cuáles son sus opciones e

intereses, la manera en que juegan o se predisponen a la actividad lúdica; otro de sus

propósitos, es el de orientar y alentar a los niños en su desarrollo, a través de ofrecer nuevas

experiencias a los infantes mejorando la calidad de sus juegos.

Uno de los ejercicios realizados con las docentes belgas, fue observar un video donde se

apreciaba la forma que los niños jugaban en el centro Knuffelboom del país de Bélgica, en

el mismo se evidencia como la docente observa al niño y le ofrece elementos para la

interacción; mediante este proceso, descubre las necesidades del infante y propicia la

participación en el juego.

En relación al CDI donde trabajo como docentes, al inicio se tomó en cuenta los tipos de

juegos que se realizan comúnmente, para después describir la situación ideal, los

12

obstáculos, las oportunidades, creando un balance, y así formular una decisión de acción.

Posteriormente, se procedió a elegir un objeto de la “guía de materiales didácticos”, con el

que se le pidió al niño que juegue; después se usó la herramienta de autoevaluación, para

apreciar la práctica (¿qué haces a menudo?, ¿qué haces a veces?, ¿qué haces muy poco?), y

para finalizar, se realizó una decisión de acción. Este tipo de ejercicio y la relación que se

expresó con el tipo de juego, sirvió de apoyo a las educadoras y responsables del cuidado

del niño, para fortalecer las destrezas y habilidades en las interacciones del niño con el

juego, acoplándose a las características marcadas por el Currículo de educación inicial.

Para finalizar, se trató sobre “el juego sensopático”, llamado también sensorial, es el

juego más básico, en el cual la percepción y experiencia sensorial se vuelven fundamentales

para la aprehensión de los conocimientos. Las representantes de la Universidad Artevelde

manifestaban que el actor principal del juego es el niño, es decir, mediante este juego, ellos

utilizan todos los sentidos, con el objetivo de descubrir sensaciones que le facilitan

experimentar y conocer a través de sus sentidos de tal forma que:

• Sentir-tocar: el niño puede explorar los materiales y así descubrir todos los

elementos de su entorno por medio del sentido del tacto.

• Ver: es el sentido que utiliza con los elementos que le interesan, son escogidos para

continuar con las actividades lúdicas, por lo tanto, el sentido de la vista brinda la

seguridad del contacto, asegurándose que los niños den una buena mirada a todos

los materiales de su entorno, detallando todo lo que observan.

• Oír: es muy importante en el juego sensorial, al tener esta sensación en una

actividad lúdica, el niño identifica diversos sonidos y mediante el descubrimiento,

13

deduce aquellos que no son generados en sí por los objetos, para para lo cual deben

manipularlo, tocarlo con la punta de los dedos, sacudirlo o rodarlo.

• Gusto: este es el sentido más difícil de representar, porque a los niños no se les

permite probar cada uno de los materiales, lo más recomendable es que identifique

un material donde puedan degustar mediante la experimentación de su boca.

• Oler: es recomendable indicarles a los niños que sean conscientes de los olores que

perciben, ya que muchas veces solemos olvidar la importancia de este sentido,

cuando resulta relevante en la cotidianidad.

Estas sensaciones admiten que los niños relacionen lo que oyen, ven, sienten, huelen y

degustan, porque les permite el desarrollo integral y la exploración del mundo. Para poder

realizar este tipo de juego sensorial, siempre es importante preparar el material, el mismo

que puede ser exploratorio (pala, cepillo, cuchara, botellas vacías), creativo (pintura, tiza,

goma, arcilla, cera, cinta, papel de dibujo) entre otros; después de haber preparado los

materiales, realizamos el ejercicio, observando cada una de sus acciones y movimientos. Es

importante que al finalizar se involucre a los niños activamente en la limpieza.

A continuación, se exponen fotografías sobre la selección de juguetes que realizamos en

conjunto con algunas compañeras de la maestría, bajo la dirección y acompañamiento de

las docentes belgas, exploramos y experimentamos con cada uno de los materiales,

asumiendo el rol de niños y observando lo que la educadora haría con sus estudiantes.

Durante las capacitaciones las maestrantes, procedimos a colocar sobre la mesa los

juguetes que fueron elaborados en base a la guía de materiales didácticos para niños de 0 a

3 años de la modalidad CDI Y CNH, para el efecto, se llegó a una conclusión que todos los

14

juguetes poseían las características para ser utilizados, de acuerdo a los tipos de juegos

mencionado anteriormente.

Imagen 1: Clasificación de los juguetes

Imagen 2: Demostraciones de las docentes belgas.

La observación

La observación es la percepción sistemática y específica por la cual se registra,

interpreta y se toman decisiones para mejorar el proceso de desarrollo-aprendizaje de los

niños; esta permitirá guiarlos en las actividades en base a la consecución de un objetivo

específico acorde a sus necesidades (D´Argent y Vastman, 2018).

Durante la formación con las docentes belgas se trabajó prácticas de casos, trabajos

grupales, y se enfatizó sobre la importancia de observar, ya que mediante la observación se

puede conocer mejor al niño al proporcionar información útil sobre sus necesidades e

15

intereses y así responder acertadamente a los mismos durante el juego; además se

profundizó sobre cómo debemos hacerlo, lo cual consiste en tratar de percibir a través de

los cincos sentidos los fenómenos o situaciones. Para registrar los diversos datos obtenidos

en este proceso, se requieren de fichas estructuradas, las mismas que proporcionan

información y permiten analizar los casos para luego ser abordados de acuerdo a las

características de cada uno. La observación puede ser realizada de diferentes maneras, ya

sea distante/sentado o también participando/ trabajando. A continuación, explico cada una

de ellas:

Distante/ sentado: el observador no interactúa o interviene en la actividad, mantiene una

distancia prudente y trata de no incomodar con su presencia; por consiguiente, la pregunta

de observación debe ser clara y concisa. Esta dinámica tiene sus ventajas, como

concentrarse en observar y anotar inmediatamente lo que se ve, así también presenta una

desventaja, como la de omitir alguna situación por escribir al momento en que se realiza, o

por la distancia en sí.

Participando/trabajando: se da cuando el observador interactúa con los niños, influye en

el comportamiento de ellos, pero intenta no dirigir demasiado; también tiene su ventaja

como que a menudo los niños no saben que están siendo observados; la desventaja gira en

torno a olvidar pronto lo observado, al no ser registrado inmediatamente.

En cuanto al registro de la observación, se puede utilizar un reporte cinematográfico, el

cual consiste en anotar todos los acontecimientos como si se hubiesen filmado con una

cámara. Este reporte se lo realiza a partir de un objetivo específico bien detallado, en él se

escribe de forma literal y descriptiva las palabras de las personas observadas, para lo cual se

utilizan comillas, es recomendable evitar los siguientes puntos: juicios de valor (vago,

16

inteligente, travieso, malo), palabras extremas (siempre, nunca), suposiciones (está

cansado, no le gusta, le gusta), datos subjetivos e interpretaciones.

Imagen 3: Formato de ficha cinematográfica.

En cuanto al formato de ficha cinematográfica, brinda información de los

acontecimientos suscitados durante la actividad lúdica, en la ficha es recomendable no

hacer uso de etiquetas ni juicios de valor, pero sí es permitido escribir interpretaciones y se

las debe resaltar o escribir entre paréntesis para luego analizar las circunstancias del caso.

Como último tema, aprendimos sobre los pasos de la observación, esta tiene que ser

consciente y enfocada, la cual consiste en tener una perspectiva clara en base a la

realización de varias preguntas como: ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, mediante las cuales se

pueden obtener respuestas confiables útiles en la investigación sistemática.

17

Imagen 4: Pasos para realizar la observación

De esta forma concluyo, que la observación realizada dentro de un área del CDI fue de

gran importancia, porque me permitió recoger y analizar datos acerca del proceso de

enseñanza – aprendizaje, comprendí que la observación no solo sirve para recoger datos,

sino también para recopilar información acerca de las actitudes y comportamientos de los

niños.

Bienestar

Los niños con un alto nivel de bienestar se sienten a gusto consigo mismos y disfrutan la

vida al máximo, les agrada interrelacionarse con los demás compañeros y con su entorno,

Imagen 5: Exposición de casos observados en nuestra práctica docente.

18

irradian vitalidad, así como paz interior (PROMEBAZ, 2007). Son capaces de adoptar una

actitud abierta y receptiva hacia el ambiente, son espontáneos y pueden ser ellos mismos

todo el tiempo, sin miedos.

El bienestar está vinculado con la auto-confianza, un buen nivel de autoestima y la

capacidad de resiliencia; todo esto se basa en estar conectados con ellos mismos, con sus

propios sentimientos, con el disfrute y el placer (PROMEBAZ, 2007).

Dentro de este marco, las facilitadoras realizaron diferentes actividades que permitieron

conocer acerca del bienestar, en lo personal, desconocía completamente los niveles de

bienestar por los cuales los niños pueden transitar, pero mediante la formación pude obtener

mucha información, así como aprendí de las diferentes perspectivas que tenían mis

compañeras sobre esta temática.

Una de las actividades propuestas consistió en pensar en una situación generadora de

bienestar; con la finalidad de analizarla, repliqué la experiencia obtenida y su

procedimiento con uno de mis estudiantes, quien se mostraba emocionado e inquieto al

ingresar al CDI, pero durante el día no presentaba interés en realizar las actividades e

incumplía órdenes básicas. Durante el proceso de observación, analicé el comportamiento

del niño y la forma en que se desenvuelve dentro del CDI, con la finalidad de conocer los

diferentes indicadores que encierra el bienestar a través de una acción o un gesto.

En relación al estado de bienestar, se indica que es precisamente cómo el niño se siente

en relación al cuidado, atención y aceptación dentro del contexto familiar, por esa razón es

conveniente estar pendientes de los cambios que se puedan presentar, así como tener la

experticia de proporcionarles múltiples alternativas para solucionar diversas situaciones,

logrando de esta manera ensanchar la ZDP. Cabe mencionar que los indicadores de

bienestar según PROMEBAZ, (2007) son los siguientes:

19

1) Disfrutar y divertirse:

Positivo (sonrisa/risa visible/entusiasmo audible, cantan, ojo radiante ‘gozadores

silenciosos’).

Negativo (placer malicioso, disfrutan rompiendo cosas, hacen payasadas, menosprecian a

los demás, risa forzada)

2) Espontaneidad y tener confianza de ser él mismo:

Positivo (se atreven a mostrarse a sí mismo).

Negativo (tímidos, esperan).

3) Abierto y sensible:

Positivo (receptivos, abiertos a los otros, abiertos al estímulo, a la atención (abrazan, están

disponibles, ayudan/apoyan).

Negativo (se sienten ansiosos, amenezados, cerrados, evitan contacto).

4) Relajación y paz interior:

Positivo (relajados: postura corporal relajada, la apariencia de su rostro es natural, tensión

positiva por ej: se emocionan).

Negativo (músculos tensos, tics, severos, ansiedad, estrés)

5) Vitalidad:

Positivo (energía, alegría de vivir: rostro expresivo, postura corporal radiante).

Negativo (hombros caídos, ojos cansados, pequeñas variaciones en expresiones faciales,

impresión de cansancio, se levanta al último, mirada perdida) (PROMEBAZ, 2007).

De acuerdo a lo expuesto en la capacitación impartida por las docentes belgas, se realizó

un estudio caso, al cual denominó María, con el mismo explicó la escala de bienestar e

involucramiento. Es importante tener en cuenta que dichas escalas miden el desarrollo del

niño; en el caso expuesto, María tuvo un nivel alto en la escala de involucramiento.

20

Imagen 6: Caso María

La imagen 7, adjuntada a continuación, refleja un taller práctico realizado en la

capacitación, que consistía en inventar un cuento, el mismo que permitió fijarnos en los

mecanismos asertivos que aporta esta técnica para el desarrollo infantil integral; una de

ellas es que permite tener una mejor perspectiva acerca del bienestar y las interacciones que

realizan las educadoras en su ejercicio profesional.

Imagen 7: Taller práctico sobre invención de un cuento

21

Involucramiento

El involucramiento es poder sentir satisfacción al explorar, sentirse al límite de sus

posibilidades presentes(PROMEBAZ, 2007). De acuerdo a la capacitación con las docentes

belgas, se logró una participación del equipo de maestrantes, dando sentido a lo que

significa el involucramiento. Desde mi experiencia he comprendido, que el involucramiento

de todo niño se logra cuando se encuentra en movimiento o en el desarrollo de toda

actividad, por esa razón, es necesario observar su concentración, atención, interés y

atracción por la actividad que se encuentra realizando. .

De acuerdo a lo aprendido reconozco la importancia de otorgarles a los niños la

oportunidad de tener actividades de calidad, proporcionándoles materiales y juegos que

propicien su involucramiento; es decir, que los espacios estén limpios, los ambientes

atractivos y los materiales en buen estado. Además, es necesario tener en cuenta que se

deben revisar de manera constante los rincones y suplir o cambiar materiales u objetos que

no estén completos o que no sean llamativos. De esta forma, los niños que se sienten

involucrados, se encuentran altamente concentrados y absorbidos en las actividades,

demostrando interés, motivación y hasta fascinación con las experiencias de aprendizaje

(PROMEBAZ, 2007)

A continuación, detallo los indicadores de involucramiento (PROMEBAZ, 2007)

1) Concentración:

Positivo (se concentra en una pequeña área, se enfoca en los estímulos que son importantes

para la actividad; postura corporal, movimientos de los ojos, mímicas).

Negativo (mira fijamente, su concentración es limitada).

2) Persistencia:

22

Positivo (el niño no se rinde fácilmente, no se ve tentado fácilmente por otras actividades o

estímulos. La actividad en la que se involucra dura mucho tiempo; relacionado con la edad

del niño y nivel de desarrollo que es igual mantener el ‘canal de flujo’ vivo. Puede haber

una absoluta pérdida de conciencia del tiempo).

Negativo (breves momentos de atención, acciones de rutina, mira afuera o a lo lejos).

3) Apertura y exactitud:

Positivo (atención a los detalles, trabaja meticulosamente, estado de alerta a los estímulos

que son importantes para la actividad “antena”. Exactitud: “a lengua afuera de la boca”).

Negativo (actúa descuidadamente mas no le importa su trabajo, no hay compromiso, no hay

interés, no hay exploración).

4) Actividad mental intensa:

Positivo (algo sucede en el área cognitiva, intenso entusiasmo. Las competencias están

direccionadas. Cuando los niños experimentan algo que les llama la atención, se observa

que esa experiencia reaparece en sus expresiones: cuando dibuja, pinta, hace roleplay,

cuenta).

Negativo (no ‘coge’ nada).

5) Motivación, energía y satisfacción:

Positivo (motivación intrínseca, disfruta la actividad).

Negativo (aburrimiento, la actividad no tiene sentido)(PROMEBAZ, 2007).

23

Imagen 8: Indicadores de interacción adulto-niño.

En la clase o en cualquier actividad es necesario evaluar el nivel de bienestar e

involucramiento, en esta ocasión, durante el desarrollo de la formación a formadores, las

capacitadoras belgas nos proporcionaron colores, los cuales relacionaron a los del

semáforo, para establecer y ubicar el nivel de escala de bienestar e involucramiento en la

que se encuentre el infante, dándole un puntaje en la escala del 1 al 5 con su respectivo

color (verde, naranja, rojo). Donde el verde indica que el niño tiene un nivel de escala de 4-

5, este significa que está bien en el bienestar e involucramiento.

El niño con un puntaje naranja, se encuentra en el nivel 3 de la escala, el mismo que

significa que su desarrollo está en riesgo y que se debe tomar medidas para mejorar su

desarrollo de bienestar e involucramiento. El puntaje rojo, significa que el niño se

encuentra en el nivel 1-2, donde se encuentra ante una situación problemática, debido a que

tiene dificultad para lograr un óptimo desarrollo.

Atendiendo a estas consideraciones, el involucramiento no solo se debe considerar en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también es válido en las áreas sociales y familiares,

lo que permitirá que los niños se sientan bien consigo mismo y con los demás, adquiriendo

nuevas destrezas y habilidades trasladándose en un avance progresivo en la ZDP.

24

PROMEBAZ (2007) expresa que se puede reconocer a un niño involucrado en una

actividad cuando está motivado, fascinado y comprometido con la situación y hay, a la vez,

un disfrute y satisfacción. Por tanto, el involucramiento de un niño en un juego o en una

actividad, tiene que ver la concentración y la persistencia, cabe destacar que así mismo se

generan estímulos, en el que se activa su actividad mental, permitiendo que tenga el

impulso de explorar y descubrir.

Reflexión

Reflexionar en el aprendizaje ayuda a pensar y aprender. Este proceso, resulta realmente

importante cuando abordamos tareas desafiantes, por lo tanto, es necesario tener presente

que estas deben ser planificadas y otorgadas en el momento preciso, para no dejar que

pasen desapercibidas. La reflexión ayuda al enriquecimiento de habilidades y permite

desempeñarnos mejor en el quehacer docente, es una invitación para aprender de nuestras

vivencias, nos motiva a emprender y a darnos cuentas de nuestros sentimientos y acciones,

de tal forma, saber actuar con asertividad.

En este contexto, las formadoras de este proceso, indicaron que la reflexión coincide con

un “Iceberg” debido a que está conformado por una parte visible, que serían los

comportamientos, y una parte no observable constituida por las actitudes que a su vez están

relacionadas con las interacciones propias e individuales. A continuación, se ejemplifica

con una representación gráfica lo que es el “Iceberg Cultural”.

25

Imagen 9: Modelo de reflexión de "El Iceberg Cultural".

Por medio de la capacitación que recibimos, pude orientar mis dudas a través de

diferentes actividades. Se nos solicitó que conformemos un grupo con tres compañeras para

crear una check list o lista de cotejo acerca de varias situaciones, ya sean personales como

laborales en las que habíamos estado presentes y, escogimos la que parecía más relevante;

al momento del planteamiento, lo hicimos como cualquier actividad, sin darnos cuenta que

para reflexionar se necesita de cuatro pautas, conocidas por sus siglas como S.T.A.R

(Situación, Tarea, Acción y Resultado). Esta es una metodología que analiza hechos para

entender el entorno, todo aquello con la finalidad de describir y evaluar de forma

consciente, las situaciones difíciles que se pueden presentar.

26

Imagen 10: Metodología STAR.

A continuación, se detallan cada una de las pautas según D´Argent & Vastman, (2018)

• Situación: prepara la escena (son sucesos que se presentan diariamente y que por

alguna razón llama la atención al docente).

• Tarea: describe el objetivo (describe la situación del problema para después plantear

soluciones).

• Acción: explica lo que se hizo (representa a las acciones que se lleva a cabo de

manera concreta para resolver algún problema.)

• Resultado: se comparte a las demás personas (es la evidencia de los resultados

obtenidos luego de ejecutar las acciones concretas).

Las siglas STAR sugeridas por las facilitadoras belgas, estuvieron muy acertadas y

enriquecedoras, debido que nos hicieron salir de la zona de confort para ampliar las

perspectivas en lo que respeta a los desafíos que diariamente podemos enfrentar en el

quehacer docente. De tal manera, se describieron conclusiones que permitieron aclarar el

conocimiento y enriquecer las experiencias para reconocerlo y adaptarlo a nuestro contexto.

Retroalimentación

La retroalimentación es un recurso importante que permite alcanzar el crecimiento

personal y llegar a la reflexión. Es por tanto ayudar a crecer en los aspectos sociales,

27

culturales, académicos y personales a una persona. Se debe, por otro lado, ser agradecido y

no confrontar las opiniones de los demás, porque mediante la retroalimentación una

persona puede alcanzar el máximo de su aprendizaje (D´Argent y Vastman, 2018).

Para explicar este tema, las formadoras realizaron una actividad que consistía en

colocarnos una hoja de papel en la espalda, donde cada compañera debía escribir un elogio

sobre nuestra personalidad, después observamos y analizamos los elogios para darnos

cuenta si tenían concordancia con la realidad.

La actividad fue realizada de acuerdo a las percepciones, y, al recibir la

retroalimentación nos dimos cuenta que para ejecutar una óptima retroalimentación, esta

debe ser dada de forma concreta e inmediata desde nuestra propia perspectiva sin compartir

situaciones personales.

Imagen 11: Trabajo grupal, sobre la retroalimentación.

Otras temáticas abordadas por las docentes belgas, se refirieron a la metodología usada

en Bélgica, que se relaciona con el empleo de diferentes fichas como son: el reporte

cinematográfico, STAR, checklist y el formulario de recolección de datos; de acuerdo a lo

aprendido se precisaron observaciones, se sintetizó el contenido de lo analizado, se evitaron

expresiones que pueden denotar algún juicio de valor.

28

Descripción del CDI asignado

Previo al trabajo de sistematización estuvimos, como se refirió anteriormente, en

capacitaciones impartidas por las docentes Belgas (Tabla 1. calendario de talleres), para

luego visitar el CDI asignado. El centro infantil que visité, está dirigido por una

coordinadora de profesión educadora parvulario, quien desempeña la función de acompañar

a su equipo de trabajo de la unidad de atención, lo que le permite apoyar en las

interacciones con las educadoras, y así mantener el mejoramiento del servicio en

cumplimiento con los estándares de calidad que establece la Norma Técnica del MIES.

Este CDI se encuentra ubicado al norte del Cantón Milagro y dispone de un espacio

amplio para desarrollar el juego, tiene un comedor y un área de descanso para los niños.

Las instalaciones son arrendadas, cuenta con cuatro áreas y en cada una hay 10 niños y una

educadora, siendo esta la responsable del cuidado, aseo, alimentación, descanso y

estimulación de los niños. Esta labor se realiza bajo los lineamientos del Currículo de

Educación Inicial del Ministerio de Educación (2014) y de los indicadores de desarrollo,

establecido por los ámbitos de proceso de aprendizaje como: vinculación emocional y

social, exploración del cuerpo y motricidad, descubrimiento del medio natural y cultural,

lenguaje verbal y no verbal, otorgados por el MIES.

Para el ingreso al CDI, se solicitó el permiso a las autoridades, las mismas que otorgaron

la respectiva autorización. Las visitas que realicé en el CDI, fueron de apoyo para el

presente trabajo de sistematización, relacionando mi intervención con las temáticas

trabajadas durante los talleres de capacitación.

Por lo general, los niños que acuden al CDI pertenecen a familias de escasos recursos

económicos, los cuales solicitan el servicio para el cuidado y permanencia de los hijos

mientras los padres y madres trabajan en diferentes oficios laborales como: empleadas

29

domésticas, comerciantes minoristas, vendedoras ambulantes entre otros; con el fin de

proveer el sustento económico al hogar.

Prácticas de Observación en el CDI

Con respecto a las prácticas de observación que mantiene la educadora en el CDI, ésta

transcribía toda la información por medio del registro anecdótico, herramienta que le

permitía registrar los acontecimientos de los niños, a su vez, lo realizaba también con la

lista de cotejo, permitiendo presenciar las destrezas puntuales en relación con los ejes de

desarrollo y aprendizaje del Currículo de Educación Inicial (2014). Cabe mencionar que,

cualquier anomalía o novedad que transcurría durante la jornada, lo registraba en la lista de

cotejo.

En relación a las actividades lúdicas, la educadora explicó que las planificaba el día

anterior y, antes de la llegada de los niños se encargaba de acondicionar el área,

propiciando un ambiente seguro y acogedor para el goce de los niños.

Es imperativo recalcar que las actividades lúdicas fueron implementadas por la

educadora para el disfrute de los niños en el momento de interactuar e involucrarse con los

demás compañeros. Puedo mencionar, como parte de las observaciones realizadas, la

calidad de actividades que realizó la educadora con el grupo de niños que tiene a su cargo,

estas se realizaron basándose en el contexto curricular, para lo cual, la educadora

consideraba la edad y los intereses de los niños para ejecutar los diferentes juegos con

plastilina, acuarelas, témperas, encajes de tela, rompecabezas, fichas de colores, álbum de

texturas, cubos de destreza, set de bolos elaborados con materiales reciclable, tableros para

encajar figuras geométricas, juegos de construcción, juguetes para empujar, juegos de

bloques gigantes de esponja, entre otros.

30

Compartiendo mi experiencia con la educadora del CDI, pude percibir en las

observaciones, el conocimiento que la educadora posee sobre la variedad de juegos y

recursos usados para ambientar los espacios, lo que me permitió percibir el nivel de

aprendizaje con respecto al ámbito profesional; y, a su vez, dejar constancia de no limitarse

a una jornada diaria establecida por el MIES, al contrario, de expandir su tiempo para

preparar las actividades considerando los intereses y la necesidades de exploración que

requieren los niños en estas edades.

En esta misma línea de la observación, la educadora llevaba un registro de control de

peso y talla de los niños, ella manifestó que existe coordinación con otras instituciones que

benefician la calidad de prestación de servicio, por ejemplo, el MIES en conjunto con el

Ministerio de Salud Pública (MSP) bajo el acuerdo ministerial No. 0014 para el

aseguramiento del desarrollo integral del niño, con el monitoreo del control de peso, talla y

hemoglobina dos veces al año; a su vez, con el MINEDUC mediante el acuerdo ministerial

No. 0015-14, para la iniciación educativa de los niños en las instituciones fiscales.

Debo señalar que la educadora expresó que la coordinadora del CDI, les realiza las

observaciones pertinentes de forma periódica a cada una de ellas y a los niños, con la

finalidad de dar acompañamiento y seguimiento a sus responsabilidades.

Por medio de la observación sistemática que realicé en el CDI, puedo concluir que los

insumos que utilizan las educadoras son recursos técnicos que les sirven para evaluar y

determinar los indicadores de logro que ha alcanzado los niños. Esto lo realizan por grupos

de edad y los mismos son: la ficha de observación, lista de cotejo y el registro anecdótico,

que por lo general, son ejecutados al final de la jornada diaria, los cinco días de la semana.

La lista de cotejo, tiene como objetivo observar los comportamientos de los niños, sus

características y destrezas en relación a los tres ejes de desarrollo y aprendizaje: desarrollo

31

personal y social, descubrimiento del medio natural y cultural, expresión y comunicación

(ver Anexo 8). Otro de los insumos es el registro anecdótico, que consiste en describir los

acontecimientos más importantes, sean estos o no adecuados, refiriéndose a las

interacciones del grupo de niños durante la rutina diaria del centro infantil; la educadora

detalla con más precisión las actitudes que refleja cada uno de los infantes durante las

actividades programadas de aseo, alimentación, descanso, actividades de recreación y

actividades lúdicas (ver anexo 9). Además, la educadora lo utiliza al finalizar la jornada de

trabajo, transcribe todos los acontecimientos relevantes relacionados al desarrollo,

aprendizaje y bienestar de los niños, para mantener una perspectiva de cómo van

fortaleciendo las destrezas mediante el contexto curricular otorgado por el MINEDUC, con

la finalidad de descubrir sus necesidades y así generar actividades que fortalezcan las

capacidades de cada uno de ellos.

Por consiguiente, las fichas de observación, registro anecdótico y lista de cotejo, son

insumos que utilizan las educadoras al momento de describir el desarrollo de los niños,

estando dentro y fuera del salón, estos, les permiten implementar nuevas actividades lúdicas

en las planificaciones, considerando las necesidades de cada uno de los infantes.

El Juego dentro del CDI

Una situación importante que observé en las visitas, fueron las actividades lúdicas

implementadas por la propia educadora, estas eran dinámica e interactivas, dando como

resultado una participación libre y espontánea. Los juegos eran dirigidos y supervisados

por ella, para evitar conflictos entre pares.

Entre otras acciones que ejecutaba la educadora, observé la implementación de una

variedad de actividades lúdicas, que se realizaban durante la rutina diaria en dos tiempos o

32

momentos, una a la mañana y otra en la tarde, exactamente después del aseo y de la siesta

de cada uno de los niños.

Además observé, que el juego realizado por la educadora se basaba en actividades

dirigidas y libres, preparaba con anticipación todos los materiales necesarios para cada

acción a realizarse en correspondencia con lo evidenciado en la planificación de destrezas

en base al Currículo de Educación Inicial (2014), teniendo como objetivo “incrementar el

nivel de independencia en la ejecución de acciones cotidianas, desarrollando

progresivamente su autonomía” (p.141).

Según el Ministerio de Educación (2014) “todo lo que se puede aprender mientras se

está en movimiento, es un aprendizaje que queda para toda la vida” (p. 66). Es por ello que,

en las visitas al CDI, puede percatarme que la educadora enriquecía las actividades de una

manera exploratoria con diferentes tipos de juegos, sean estos de roles, libres, entre otros,

proporcionando al niño oportunidades para aflorar una conducta creativa ya la vez

desarrolla sus destrezas, permitiendo que interactúen con mayor seguridad y confianza Por

consiguiente, en resumen la metodología que aplicó la educadora, estaba basada en el juego

planificado de acuerdo a los objetivos del Currículo de Educación Inicial (2014).

Juego Sensopático

Con respecto al juego sensopático, pude observar actividades lúdicas con pintura,

acuarela, goma, masas, arena, arcilla, piedras, granos, papel brillante, palos de helado,

hisopos, entre otros. Estas actividades se realizaron basándose a un contexto curricular,

para lo cual, la educadora consideraba la edad y los intereses de los niños para los

diferentes juegos cómo: juegos con plastilina, acuarelas, témperas, encajes de tela entre

otras. Las educadoras invitaban a los niños a jugar e indicaban las consignas, tales como

colorear con hisopos y las acuarelas los materiales de aseo.

33

El propósito de esta actividad fue estimular la sensibilidad, la concentración y expresión

de los niños, logrando un aprendizaje perceptivo mediante las texturas, además se evidenció

un disfrute de la actividad por parte de los niños, el tiempo de atención y concentración se

mantuvo más que en otras actividades como el garabateo o coloreo.

Me percaté que el tiempo establecido para la actividad se extendió, porque deseaban

participar todos los niños al mismo tiempo, por lo que la educadora intervenía de manera

verbal, recordándoles las normas relacionadas a respetar el turno; mientras ellos

trabajaban, escuchaban música. Los recursos eran adecuados para la edad del niño y

estaban al alcance de ellos, para que de esta forma, la actividad fluya de acuerdo a sus

intereses.

En cuanto los niños, estos se divertían en espacios de juego, elegían los materiales y la

forma de juego; los espacios estaban organizados acorde a la cantidad de niños que se

encontraban en el aula de clases, esto sin duda afianza su autonomía e independencia,

además de permitirles alcanzar su zona de desarrollo próximo.

Bienestar e involucramiento en el CDI

Con relación al bienestar e involucramiento, observé de manera general, la tarea de la

educadora con los niños, si bien es cierto que ellos se integraban con sus pares en las

diferentes actividades, visualicé que un niño al principio no quiso participar, tiempo

después fue ella a conversar con él y cogiéndole de la mano lo ayudó a integrarse en una de

las actividades lúdicas.

Entre las entrevistas realizadas con la educadora identifiqué que no contaba con un

conocimiento claro de lo que es el bienestar e involucramiento, ni de su importancia para el

desarrollo del niño; estos procesos los realizaba dentro de su labor por seguir lineamientos,

mas no por ser objetivos fundamentales para alcanzar el interés superior del niño. Sin

34

embargo, reflejaba en sus actividades diarias, la manera de cuidar e interrelacionarse con

los infantes, involucrándolos a que participen en las actividades rutinarias y preocupándose

de su bienestar, en relación a su alimentación, aseo y descanso.

A pesar de que la educadora contaba con los aprendizajes suficientes en desarrollo

infantil, desconocía sobre el nivel de bienestar en que se encontraba el niño, es decir,

mantiene conceptos básicos de las perspectivas fisiológicas y de seguridad. No obstante,

ella reconocía las necesidades de sus estudiantes, como por ejemplo si estaban enfermos,

irritables y/o ansiosos, entre otros estados.

En relación al bienestar e involucramiento, se evidenció que la educadora conocía el

área socio afectivo y familiar de los niños a su cargo, mantenía comunicación con la

coordinadora del CDI y con los padres de familia. En cuanto a las actividades grupales con

los estudiantes, incentivaba, motivaba e involucraba a que participen todos, es decir,

propiciaba y proporcionaba espacios de interés para ellos.

La retroalimentación con el personal del CDI

Por medio de la formación, se aprendió que la retroalimentación se debe comenzar con

aspectos favorables o positivos y luego aquellos por mejorar, este término no se debe usar

solo para plantear aspectos negativos.

En cuanto al CDI, la retroalimentación a las educadoras en ciertos momentos causaba

pánico, ya que la coordinadora en pocas ocasiones trataba de imponer su autoridad, debido

a que ellas no planteaban soluciones de ayuda a los niños, manifestando una de ellas que

eso se debía a la falta de tiempo para poder aplicar las soluciones. Además se pudo

presenciar, que la educadora no alcanzaba a llenar a diario la lista de cotejo o el registro

anecdótico; es por ello que durante la semana, fijan dos días para permanecer en el centro y

llenarlos, así mismo, planificar actividades semanales junto a la coordinadora.

35

Al mismo tiempo, se evidenció que la coordinadora mantiene reuniones semanales con

las educadoras para retroalimentar procesos y actividades, a pesar de aquello, desconocen

de los cinco pasos que incluye este proceso, como son: apreciar, apoyar, enfrentar, exponer

lo que quieren y hacer comentarios.

Otro aspecto observado fue que una vez entregados todos los niños a sus respectivos

padres de familia, la educadora socializaba y reflexionaba con la coordinadora las

anotaciones del registro anecdótico, asimismo se consensuaban estrategias de trabajo, las

mismas que servían para socializar en reuniones particulares con cada uno de los padres de

familia. A consecuencia se sugiere, que se continúe realizando las retroalimentaciones de lo

planificado en relación al aprendizaje y desarrollo de los niños, con actividades de círculos

de calidad, donde se prepare algún tema para socializar con las demás colegas, con el

objetivo de seguir reforzando sus destrezas, actualizar conocimientos y potenciar el alcance

de sus logros según sus indicadores.

En este punto, la retroalimentación es un paso para el buen desarrollo profesional,

porque incluye la intención de buscar mejoría en el desempeño laboral y en la participación

de todos los miembros de la comunidad.

Sistematización

Con respecto a la información obtenida para el presente trabajo de titulación, la

sistematización tuvo dos fases: la primera corresponde a las capacitaciones recibidas por las

docentes belgas, quienes impartieron sus conocimientos a las maestrantes, mediante el

abordaje de diferentes temas como: observación, juego, bienestar e involucramiento,

reflexión y retroalimentación; en los respectivos temas realizaron actividades en grupo y

aplicaron tareas en relación a nuestro trabajo y entorno. La segunda fase fue mediante la

observación que se realizaron en el CDI asignado.

36

Durante las visitas realizadas al CDI se pudo constatar que la observación es un

procedimiento que no es habitual en las prácticas de las educadoras y por esa razón, sería

de vital importancia emplear la reflexión; este paso servirá para analizar y comprender

situaciones en las cuales ellas pueden contribuir e intervenir de manera oportuna, de

acuerdo al rol que representan cada uno de los elementos que conforman el CDI.

La técnica utilizada para el desarrollo del trabajo, fue la observación y la reflexión de la

misma, donde se obtuvieron los datos y la recolección de información; estas prácticas

permiten mejorar la habilidad de observación e implementarla de manera fluida a nuestra

práctica diaria. Se logró también identificar y conocer el comportamiento y las actitudes de

los niños, las mismas que fueron registradas de forma sistemática, con la finalidad de

analizar cada caso y poder tomar decisiones asertivas y así dar soluciones y prestar ayuda

en situaciones concretas.

De manera que las observaciones en el CDI, se enriquecieron al haber tenido una

formación previa sobre los contenidos del juego, bienestar, involucramiento, reflexión y

retroalimentación, mismos que los identifiqué durante las visitas; también la variedad de

experiencias que vivencié de la educadora y los niños en el CDI me ayudaron a evaluar mi

propio desempeño como docente.

Además, cabe señalar que son las educadoras quienes acompañan a los niños en

situaciones que se pueden presentar; aquello siempre en comunicación con la coordinadora

y con los padres de familias. Por lo tanto, se trabaja en la reflexión, pero no con los pasos

de STAR; se mantiene el diálogo acerca de la situación, pero no ejecutan el orden de

situación, tarea, acción y resultado como lo menciona esta metodología. Por lo tanto, para

lograr realizar una reflexión, se debe pensar y organizar las ideas con el fin de alcanzar el

37

propósito deseado y no se vean afectadas las personas por los criterios emitidos sin

fundamentos.

Del mismo modo, cabe destacar que una de las fortalezas que encontré en el CDI, fue la

manera cordial y carismática que la educadora realizaba las actividades con los niños y, en

relación al juego, la manera minuciosa que los observaba, los cuidaba y estaba predispuesta

a dar una retroalimentación, aunque, el tiempo y los imprevistos en algunas ocasiones, se lo

impedían.

A continuación, el calendario que sintetiza el proceso realizado:

Calendario

Evento Fecha Contenido

Reunión con Guía

Sofía Mora

23-03-2018 Designación de guías para el

proceso de sistematización y

revisión de la rúbrica.

Visitas a los CDI 6-04-2018

13-04-2018

20-04-2018

27-04-2018

4-05-2018

11-05-2018

Visitas de observación en el CDI

Sesión 1 20-21 de julio del 2018 Observación, juego y desarrollo.

Sesión 2 3-17-24 de agosto del

2018

Exploración sensopático.

Sesión 3 25-08-2018

1-09-2018

Bienestar, involucramiento e

interacciones.

Formación a formadores 19-20-21 y 26 de

octubre del 2018

Temas: observación, reflexión,

juego y retroalimentación.

Entrega del primer

Avance

1-10-2018 Avance en la descripción del

contexto.

Entrega de avance 1 9-11-2018 Entrega para segunda revisión

Entrega de la

primera carta aval

14-04-2019 Entrega del doc. a las evaluadoras

38

Entrega del avance 2 30-05-2019 Entrega para segunda revisión

Entrega de la

segunda carta aval

Entrega de avance 3

Entrega de la

tercera carta aval

21-10-2019

7-12-2019

9-12-2019

Entrega del doc. a las evaluadoras

Entrega para segunda revisión

Entrega del doc. a las evaluadoras

Tabla 1. Cronograma de actividades en el proceso de sistematización

Revisión de la literatura

A continuación, haré referencia a los aportes realizados por diferentes autores sobre los

temas tratados en este estudio como: la observación, el juego sensopático,

retroalimentación, reflexión, así como también expondré un análisis del desempeño

favorecedor de las educadoras y cómo influye en el desarrollo, aprendizaje y bienestar del

niño.

La observación

Partiendo desde el ámbito escolar, la observación tiene una gran importancia como

elemento evaluador del comportamiento, actitudes y proceso de enseñanza-aprendizaje del

niño, permitiendo tener una visión de cómo debemos actuar los docentes y educadores. Se

trata entonces de tener en cuenta que la observación forma parte de un proceso de cuatro

pasos que son: identificar, observar, analizar e intervenir (Iglesias, 2008).

La observación, no debe ser tomada como una técnica de vigilancia al querer controlar

mediante esta, las actividades del niño, sino como una estrategia que fomenta el

perfeccionamiento de los profesores, generando políticas educativas que cooperen a su

desempeño (Herrrero, 1997). Es decir, que permite obtener la información tal y como es, y

así conocer de primera fuente los fenómenos como se presentan sin modificación; por eso

hoy en día, las educadoras deben ser muy metódicas a la hora de enseñar, sin limitarse

39

solamente a las actividades dentro del aula, sino también observar conductas en las

diferentes situaciones del diario vivir de los niños.

Para Kosik (1981) la observación es "el conocimiento de una reproducción conceptual

de la realidad" (p. 201). Es una estrategia que sirve para anotar todo lo ocurrido de forma

objetiva, tener conclusiones y valorar las actividades. Por lo tanto, es significativa, debido

que tiene la finalidad de conocer las interacciones entre los niños y el desenvolvimiento con

su ambiente considerando las etapas del desarrollo.

De acuerdo a Ynoub (2015) la observación se divide en dos maneras, la participante y

no participante. En lo que respecta a la participante, es considerada como una estrategia

utilizada en la investigación cualitativa, porque se obtiene la información en el contexto

natural sin alterarlo ni cambiarlo, dicho de otra manera, el investigador asume un rol activo

durante el trabajo de campo.Por otra parte, la observación no participante, recoge

información desde fuera sin intervenir en el foco de estudio (Fuertes, 2011). Es decir, el

investigador u observador, asume un rol pasivo, sólo recopila los datos y no interfiere en lo

que está investigando.

Si bien es cierto, es común escuchar en la práctica escolar el uso de la observación como

una técnica pedagógica y de investigación, la cual debe cumplir con un esquema de

preparación para que cumpla un objetivo. Por este motivo, es necesario que exista una

intención para realizarla, esta debe ser específica en cuanto a lo que se va a observar,

además de estar planificada con anticipación para que de ese modo posibilite recoger la

información referente al problema o la cuestión de interés (Fuertes, 2011).

Cabe recalcar que la observación tiene como finalidad recoger datos fiables y válidos, ya

sea de un estudiante, un grupo de alumnado o en el proceso educativo (Medina, Jose &

Noruega, Miguel 1999). Por lo tanto, es vital que la educadora tenga como propósito evitar

40

esquematizar al niño; precisamente debido a los aspectos negativos observados, en ese

sentido se comprende que busque potencializar las destrezas observadas en los mismos y

todas las habilidades que favorezcan a un correcto desarrollo infantil.

Preciso, antes que nada, una de las herramientas más importantes para realizar la

observación es el reporte cinematográfico, en el cual se describe de manera objetiva, sin

emitir juicios de valor ni interpretaciones, lo que está ocurriendo o las dificultades en el

momento de observar las interacciones del niño (Rubio, 2014). De este modo, sirve de

ayuda para preparar la planificación o una estrategia futura.

El reporte cinematográfico, permite conocer el comportamiento del niño, de tal manera

que es importante describir únicamente lo que se observa en ese momento, tomando en

cuenta la característica del entorno. Al respecto el Departamento de Educación de

California (2010), considera que los registros y anotaciones de las observaciones sirven

como indicadores de las evaluaciones, donde se podrán utilizar reflexiones de las

exploraciones y descubrimiento de los niños y de esta manera comprender su

comportamiento. Esta actividad sirve, para conocer el entorno del niño y su desarrollo, lo

que permitirá hacer asimilaciones de los comportamientos en los niños en esta etapa, que

oscilan entre los dos a tres años.

Herrero Nivela (2019) expresa que la observación está relacionada a la formación inicial

del niño y el rol docente. Por ese motivo, el papel de la educadora es observar al grupo de

niños que tiene a su cargo, conservando la dinámica de las actividades, la sociabilización

entre ellos, manteniendo la organización y el control de los materiales a utilizar y

vinculándolos con su entorno, con el fin de mejorar el proceso de interacciones entre ellos y

fortalecer el desarrollo; desde luego, es conveniente aplicar la metodología y utilizar de

forma sistemática los recursos para reconocer antes, durante y después los patrones en el

41

comportamiento de los niños, con el propósito de abordar de manera específica las

situaciones cotidianas conflictivas en la convivencia escolar.

En definitiva, es una técnica que no solo facilita información, sino que se origina a

través de un proceso reflexivo teórico-empírico entre el investigador/a y los participantes

(Guber, 2004). Es decir, la observación se plantea como una herramienta que ayuda al

docente en el análisis del desenvolvimiento del niño, de modo que él pueda influenciar de

manera positiva en el desarrollo de los niños.

El juego

El juego es considerado como una actividad que está vinculada con la evolución de los

niños, debido a que se manifiesta de forma natural y varía de acuerdo a la edad. Debido a la

importancia que tiene el juego en el desarrollo dentro de la primera infancia, es considerado

como un derecho universal para los infantes, el cual constituye un elemento básico en la

vida.

En ese sentido, Vargas (1995) menciona que “el niño nace con instintos y habilidades

imperfectos que posteriormente se perfeccionan con el juego” (p.89). Es decir, que los

juegos deben ser variados y tener la intencionalidad de no solamente divertirse, el juego

tiene una función simbólica en la que el niño recrea su realidad y esto le permite

autoafirmarse, aprender, proponer, exponerse y que los niños aprendan. Los tipos de

variantes en el juego pueden ser: juego bajo vigilancia, juego de orden, juego de

movimiento o cosas, entre otros (Vargas, 1995). Justamente, jugar es el momento preciso

para obtener experiencias enriquecedoras que proporcionan el desarrollo de destrezas y

estimulan la creatividad e imaginación.

De acuerdo con Mónaco (2019) la esencia del juego “estriba fundamentalmente en esa

situación imaginaria, que altera todo el comportamiento del niño, obligándole a definirse en

42

sus actos y proceder a través de una situación exclusivamente imaginaria” (p.56). Es decir,

el juego es sinónimo de exploración, diversión, descubrimiento e imaginación, donde se

demuestran al máximo el desenvolvimiento de los niños en las áreas de desarrollo, las

mismas que permitirán aprender de forma espontánea y sin limitaciones.

El juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje

El juego es una estrategia pedagógica como lo menciona la teoría de Jean Piaget quien

reconoce su importancia, entendiendo como su principal función, la oportunidad para que el

infante pueda poner en práctica sus habilidades y nociones adquiridas (Piaget, 1951). En

efecto, no solo aporta al desarrollo del niño, sino también, se relaciona con los procesos de

enseñanza-aprendizaje, esquemas sociales, conocimientos previos y a su vez, en la

resolución de problemas.

Otros investigadores como como Russ, (1998), Pelligrini, (1985) y Peppler, (1982),

consideran que el juego es un factor muy importante en la resolución de los problemas,

siempre que tenga la finalidad de satisfacer las necesidades, permitir el disfrute y el placer

de jugar. Pero es necesario otorgar la oportunidad de elegir libremente la actividad, sin

exigir su participación.

De acuerdo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, el docente se convierte

en guía y observador de las diferentes situaciones, donde el estudiante construye sus

propios conocimientos a través del juego, además de poder indagar, analizar y sacar sus

propias conclusiones (Universidad de Granada, 2014).

Por eso, es importante que las educadoras ofrezcan un ambiente acogedor a los niños de

los centros infantiles, ya que este da sentido a un proceso auto constructivo en los infantes,

para así lograr su anclaje en las relaciones con el entorno (Grillo, 2010). Por lo tanto, es

43

necesario que el docente prepare espacios seguros y dinámicos con materiales adecuados

para cada etapa del desarrollo.

El juego, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar planificados en

relación a los avances que alcanzan los niños, considerando los Indicadores del Desarrollo

Infantil Integral aplicados en los CDI y CNH, los cuales manifiestan las potencialidades de

los niños a través del juego y en vinculación con la propia experiencia de explorar y

descubrir el interés que conlleva a manifestaciones espontáneas (Currículo de Educación

Inicial, 2014).

El juego, tiene como objetivo potenciar el desarrollo del niño (Paredes, 2009). Como

complemento, cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, en torno a ello, las

educadoras están en la capacidad de adaptarse al niño, sin dejar de proporcionar

actividades que fortalezcan el aprendizaje. Con esta finalidad, se describe que el juego,

concentra la atención de manera consciente y divertida sin ninguna dificultad, construyendo

en los niños su aprendizaje, su propia realidad cultural y social.

Zona de Desarrollo Próximo y el juego en el niño

La ZDP es el trayecto entre lo que el niño ya conoce y lo que es capaz de conocer con la

ayuda de un adulto u otro niño mayor, que va a permitir un mejor afianzamiento de sus

capacidades.

La manera de poder activar el aprendizaje en los niños a temprana edad es trabajar en la

exploración de los materiales y recursos de su entorno, pero es fundamental que se amplíe

la ZDP con tareas que estén acorde a su edad y a su nivel de comprensión, permitiendo

hacerlas cada vez más complejas, sin que sean excesivas, de tal manera, se logre potenciar

44

el desarrollo de las funciones psicológicas que están madurando en base a las experiencias

vividas (Vygotsky, 1978).

Para Vygotsky (2006), el juego es fundamental y esto se debe a la ZDP, la cual consta de

reglas que posibilitan al niño a cumplirlas cuando sea adultos. Por esta razón, en el ámbito

educativo, la docente es la mediadora del proceso de maduración del niño, la cual permitirá

alcanzar primero con ayuda, algunos logros y después este podrá resolver y ejecutar

actividades de manera independiente.

Para que exista una interacción, se requiere de cierto nivel de subjetividad de percepción

y acción conjunta, así mismo cuando la interacción se da entre adulto-niño, primero se debe

tratar de enseñar interactuado y explorando su ambiente, dando una asimetría entre lo que

sabe y lo que aún no sabe, considerando importante el contexto de enseñanza-aprendizaje

(Wertsh, 1984).

Ahora bien, una vez que el adulto crea el contexto se da un proceso que Vygotsky

(1978) llama negociación de la definición aportada, el que consiste que el adulto presta

atención a las claves que el niño le proporciona en la interacción, estas le indican si la

propuesta de tarea es demasiado sencilla o complicada; por ello es importante que el

docente sea sensible a estas claves, para lograr que el proceso de interacción sea

constructivo entre el adulto y el niño, de tal manera se logrará una gran proporción en el

proceso de negociación, mediante el cual, el adulto explora los límites de la ZDP en los

niños y trata de ampliarlos todo lo que sea posible.

En la ZDP, se logra también el desarrollo cognitivo en base a la interacción que ocurre

en el entorno social, con ello, utiliza elementos como el lenguaje para potencializar las

habilidades cognitivas, como por ejemplo, la atención, la concentración o la memoria.

45

Sin embargo, hay que tener presente que cuando el niño no ha accedido a una capacidad

específica o a un cierto nivel de competencia, es capaz de acceder a ella con una guía,

entonces para Vygotsky (2006), tales ayudas han conseguido el logro de ser eficaces porque

se han acercado o situado en la ZDP.

El juego y la creatividad

El juego y la creatividad son características de las especies humanas, sobre todo en los

niños, estas están presentes durante la crianza, permitiendo afrontar los problemas y asumir

un rol de la mejor manera, por lo tanto, acentúa el desarrollo de habilidades en diversos

aprendizajes como la motricidad, las interacciones y el lenguaje (Gómez, 2010). Es decir,

son esos momentos en lo que la educadora da a los niños la oportunidad de crear a través de

material concreto distintos objetos como un disfraz, un antifaz, gorros, sombreros, cubos

grandes apilable, tableros para encajar figuras geométricas, o utiliza material reciclable

como botellas plásticas, hilos, tubos de cartón, cubetas de huevo, platos y cucharas

desechables entre otros, con la finalidad de que fluya la creatividad. Es por esto, que

Gardner (1999) autor de la teoría de las inteligencias múltiples menciona que la

imaginación y/o creatividad les ayuda a los niños a encontrar posibles soluciones.

La relación del juego y la creatividad se puede desarrollar mediante el estímulo y

entrenamiento, propiciando el pensamiento creativo desde la primera infancia (Gómez,

2010). Es decir, que el juego permite un aprendizaje significativo debido a que los niños

interactúan entre sí a través de los sentidos.

Por otra parte, desde el enfoque Reggio Emilia el juego tiene como objetivo ofrecer una

alternativa pedagógica que busca el desarrollo de las potencialidades de los niños en un

ambiente adecuado, en el cual se plantean proyectos que son sugeridos de acuerdo a los

46

intereses de los niños, quienes son los que exploran, descubren y expresan de formas

diferentes, siendo los protagonistas de su propio aprendizaje.

Para Iglesias (1999) la creatividad “es una habilidad más que podemos desarrollar y

cultivar” (p. 941). Por lo tanto, permite el fortalecimiento de habilidades en los niños y los

educadores pueden utilizarla como metodología e introducirla en las diferentes actividades

lúdicas.

El propósito de desarrollar la creatividad en la primera infancia, es un elemento

importante para potenciar la inteligencia, buscando que el aprendizaje esté relacionado con

el juego, con el fin de lograr una enseñanza significativa y no monótona en la vida del niño

(Gómez, 2010). Se describe la situación, debido a que los juegos actúan como un estímulo

para la actividad mental y el sentido práctico, permitiendo al niño desarrollar estrategias y

adaptarse a los recursos en los diferentes tipos de juego, como son: juegos de roles, de

cosas, de movimiento, de música y juego con reglas, desarrollando el lenguaje,

pensamiento y área social, aprendiendo de las interacciones con los demás y consigo mismo

(Piaget, 1959).

Por otra parte, para el desarrollo infantil se requiere priorizar las actividades que

incluyan la creatividad, con la intencionalidad de tenerla como eje transversal en la

planificación. Para Zapata (2015) la creatividad es “la mirada donde todos han mirado y ver

lo que nadie ha visto” (p. 65), es decir, poder desarrollar destrezas para el alcance óptimo

de los talentos, permitiendo a los niños que jueguen libremente y la usen, para lograr una

mayor seguridad en sí mismos.

Juego sensopático

El juego sensopático es esencial en el ser humano, debido que permite experimentar y

explorar a través de los sentidos, sensaciones y percepciones (Moreno, 2002). Son varios

47

los elementos que se pueden usar tales como piedras, fréjoles, arena, arcilla, harina, barro,

entre otros.

En otras palabras, el juego sensopático se convierte en los ejercicios necesarios para el

crecimiento, pues mediante este los niños despliegan habilidades importantes y necesarias

para establecer relaciones sociales con otras personas, así como plantear y resolver

problemas propios de la edad.

Krauss (1990) considera que el niño no ingresa a la vida totalmente listo, por ello la

mejor manera de prepararlo para la vida y para que supere obstáculos, es través del juego,

donde puede desarrollar los valores como la empatía, solidaridad, amor y tolerancia, por

consiguiente, los niños necesitan jugar para así desarrollar habilidades cognitivas, sociales,

comunicativas, y fortalecer su equilibrio emocional (Paniagua, 2013).

En el caso de Newman (1983) comenta que cuando los niños aprecian cosas nuevas y

juegan con ellas, lo hacen para conocer cómo es el objeto o la situación y esto lograr que

utilicen un elemento que le permita que asemejen los conceptos ya conocidos. Además,

Piaget (1959) considera que el juego es como un fenómeno que decrece en importancia en

la medida en que el niño adquiere las capacidades intelectuales que le permiten entender la

realidad de manera más puntual.

Según Moreno (2002) “jugar no es estudiar ni trabajar, pero jugando el niño aprende a

conocer y a comprender el mundo social que le rodea mediante los sentidos” (p.25). Dentro

del mismo esquema, el juego sensopático logra afianzar el aprendizaje en los niños, porque

es vivencial y permite alcanzar un descubrimiento por medio de la exploración y la

conexión de todos sentidos (auditivo, visual, táctil, olfato y el gusto); de tal manera es un

proceso vital y necesario en los niños para finalmente lograr un buen desarrollo del

lenguaje, pues también incrementa el vocabulario (Piaget. 1959).

48

Naturalmente los órganos de los sentidos cómo el oído, ojos, manos, nariz y boca, logran

expandir la experiencia de sentir o tocar, de ver, escuchar o de hablar. Por ello es necesario

que los niños logren el desarrollo con todos los sentidos a través de la exploración de los

materiales que usan en cada actividad, donde sean ellos mismos quienes busquen

características y diferencias, vinculándolos de manera activa desde lo simple hasta lo

complejo.

Bienestar

En la educación infantil, el bienestar no consiste solamente en el cómo se encuentra el

estado físico del niño (UNICEF, 2008), sino también se considera un estado particular de

sentir que puede ser reconocido por la satisfacción de disfrutar, considerando un concepto

positivo de sí mismo, dando como resultado una salud emocional estable. Medina, Estrada

y Barrantes (2017) expresan que “el bienestar es un proceso de cimentación, que se va

adquiriendo a través de percepciones, actitudes y experiencias positivas que los pequeños

tienen sobre sus vidas” (p. 16).

Desde el punto de vista físico, se lo considera como el estado de salud y satisfacción de

las necesidades del propio cuerpo; tales como comer, beber, dormir. En el ámbito mental,

se relaciona con el estado emocional y afectivo, que permite manifestar las emociones de

forma adecuada, así como se refiere a la capacidad de dar soluciones ante cualquier

conflicto y tensión, con el fin de disfrutar de la vida. En el ámbito social, es catalogado

como el aspecto de una convivencia cordial y de respeto hacia los demás (Carrazana, 2003).

Como menciona PROMEBAZ (2007), el bienestar es el disfrutar de lo que se hace sin

hacerle daño a nadie, al estar relajados, explorar las cosas del entorno, descubrir cosas

nuevas.

49

Bienestar en contextos escolares

Jugar, ya sea en el salón de juego o en espacios dentro y fuera del salón, se convierten en

el lugar fundamental donde la educadora despliega todos sus conocimientos profesionales y

estratégicos para cumplir con su labor. La relación entre la educadora y el niño, no solo se

establece sobre la simpatía mutua, sino que se fundamenta en la empatía y esquema de

amistad como elementos para la interacción positiva (Cámere, 2019). Por lo tanto, las

interacciones que afloran entre la educadora y los niños en el centro infantil son

importantes para el desarrollo en la primera infancia, debido a que constituye vínculos

afectivos que se establecen en las acciones y aprendizajes de los mismos.

Peralta y Hernández (2015) indican que el bienestar en contexto escolar, enlaza al niño a

las interacciones lúdicas sean estas afectivas y cognitivas, bajo un proceso de construcción

personal y dinámico. Como ya se ha mencionado, el bienestar es la construcción personal

que se presenta en el día a día, ya sea este en el ámbito educativo o su relación con el

mundo que lo rodea, y, por tanto, es subjetiva.

El bienestar es el estado de la vida interior del niño y se refleja en el resultado de sus

experiencias, las cuales se dan por diferentes situaciones en su vida y de las interacciones

que ofrece la familia y el docente, por esta razón, es importante establecer relaciones

favorables con su entorno y estos son: padres, educadoras, compañeros, entre otros

(PROMEBAZ, 2007).

PROMEBAZ (2007)considera que el bienestar que tienen los niños, es la forma de

divertirse sin necesidad de mostrar amenazas transmitidas por los demás, es decir,

demuestran una energía transcendental, que se ve reflejada en su mirada y esquema

corporal. Por lo cuales, a continuación, haré énfasis en cada una de los niveles de bienestar:

50

Nivel de bienestar: comportamiento observable

Cada una de los indicadores de bienestar puede tener una presencia de acciones positivas

o negativas. Por eso, es importante que en cada sesión se observe el comportamiento de los

niños, para enfocarse en una categoría donde se permita analizar las acciones de su

desarrollo. “Cuando un niño se siente bien o no, lo expresa en su actuar, disfrutando y

divirtiéndose con una sonrisa vidente, no mostrando maneras malsanas ante los demás”

(PROMEBAZ, 2007, p. 43). Cuando el nivel de bienestar es bajo, puede indicar que el niño

está empezando a tener algunas limitaciones en su desarrollo integral.

A continuación, en la tabla se indica el esquema de los niveles de bienestar.

Tabla 2.Niveles de bienestar

Fuente: (PROMEBAZ, 2007, p.53)

Todo esto parece confirmar, que la educadora debe observar la situación o

circunstancia que está pasando el niño, o los motivos que le impiden su óptimo desarrollo.

En este mismo enfoque, cuando el nivel de bienestar es moderado, significa que el niño

muestra señales de malestar, tales como expresiones positivas y negativas, por el cual estas

funciones se alteran. De tal manera, dan una impresión neutra, donde no parecen felices ni

infelices, también trasmiten expresiones. Por esto, es necesario que las educadoras estén

alertas para que las interacciones de los niños con su entorno sean apropiadas.

Al mismo tiempo, cuando el nivel de bienestar es alto, los niños se sienten bien, e

irradian vitalidad, esto se ve reflejado en sus acciones y semblantes, por lo que permanecen

Nivel bajo Nivel moderado Nivel alto

disfruta poco disfruta de forma limitada disfruta en su plenitud

intranquilo y tenso a veces intranquilo y tenso tranquilo y relajado

falta vitalidad tiene vitalidad limitada posee vitalidad

poco abierto a veces abierto abierto

poco espontaneo a veces espontaneo espontaneo

51

relajados y tranquilos internamente, se adaptan con facilidad a las personas, ya sean

familiares o extrañas, por lo que las interacciones son positivas, demostrando que pueden

lograr complacer sus necesidades básicas (PROMEBAZ, 2007). Esto quiere decir, que los

niños reflejan su disfrute el uno con el otro y a su vez con su entorno adoptando una actitud

abierta y receptiva. Todo esto está basado en el estar en contacto con ellos mismos, con sus

propios sentimientos y sus experiencias.

Sobre todo, el bienestar de acuerdo a los niveles que señala la tabla 3, debe de ser

considerado como un indicador; en el caso de los niños, el nivel de bienestar varía de

acuerdo a varios factores vinculados a su situación personal y al contexto social.

Involucramiento

Para conocer si los niños están involucrados, primero hay que observar, no solamente el

tipo de actividad que estos realizan, sino, la conducta que reflejan en las diferentes

situaciones.

PROMEBAZ (2007) indica que el involucramiento “es un estado que ocurre dentro de la

persona, no se debe enfocar ni en el tipo de actividad ni en el producto del trabajo, por lo

tanto, el centro de atención está en lo que ocurre en el interior del niño” (p. 61). Mediante la

observación, y en las diferentes actividades lúdicas, podemos conocer la forma que el niño

se involucra con las personas y su entorno, ya que cada uno de ellos refleja diferentes

situaciones y lo expresa en el momento de jugar como: el deseo de conocer, disposición de

su propia voluntad, sintiéndose motivados e interesados hacia una u otra actividad.

En el involucramiento, se evidencian las diferentes acciones y reacciones de los niños,

mediante las cuales pueden expresar no solo con palabras sino con lenguaje corporal, la

satisfacción del juego o agotamiento de la actividad, por ello es vital el rol de la educadora

para propiciar un clima favorecedor, de tal manera que pueda hacer una variante en el

52

juego, para conseguir nuevamente la conexión, el involucramiento y oportunidades para

transitar ala ZDP.

Finalmente, con el involucramiento se logra, en un determinado momento, que los niños

participen en actividades lúdicas y desarrollen interacciones entre ellos, para esto es

necesario el rol y el compromiso de la educadora en cuanto a poder observar el

comportamiento del niño cuando se involucra en la actividad.

Niveles de involucramiento: comportamiento observable

Los niños también pueden verse afectados en su motivación, lo que repercute en su

participación en las actividades, así pueden encontrarse en un nivel bajo o alto de

involucramiento. Para esto es importante observar a los niños en su participación, porque

nos permite distinguir el nivel en que se encuentran.

Por consiguiente, los niveles de involucramiento se verán reflejados en la tabla 3.

Tabla 3. Niveles de involucramiento

Nivel bajo Nivel moderado Nivel alto

Involucramiento ausente

Se desconecta a cada rato,

no logra concentrarse.

Participa en forma muy

pasiva y mecánica (ausencia

mental);

No muestra ningún interés.

Siente frustración ante la

actividad.

Involucramiento más o

menos persistente

Participa, pero fácilmente

se distrae.

Participa de forma

indiferente.

Está ocupada, pero su

actividad mental es

limitada.

No disfruta de la actividad.

Involucramiento intenso y

sostenido

Trabaja con pocas

interrupciones, no se distrae

fácilmente.

Participa con interés y

motivación.

Participa con actividad

mental intensa.

Disfruta de la actividad.

Fuente: (PROMEBAZ, 2007 p.71).

Es preciso que las educadoras tengan presente los conocimientos pertinentes en cuanto a

los diferentes niveles de involucramiento, para ayudar a los niños a superar los obstáculos

que se pueden presentar en la misma rutina diaria, esto con la finalidad de poder observar y

detectar a tiempo situaciones problemáticas que se presenten en el desarrollo y así poder

53

dar posibles soluciones en base a las interacciones brindadas, así como también enriquecer

las actividades y metodologías ofrecidas en la rutina diaria, con el propósito de alcanzar en

el niño la capacidad de ser autónomos y seguros (PROMEBAZ, 2007).

El bienestar y el involucramiento

El involucramiento está ampliamente relacionado con el bienestar, debido a que los

niños toman iniciativas para lograr satisfacer sus necesidades. Para ello, utilizan su energía

en descubrir, explorar y experimentar el mundo. Es decir, que en cada actividad logran el

desarrollo de las habilidades y, esto es posible, cuando su bienestar se encuentra en un alto

nivel. El bienestar y el involucramiento, es un estado indispensable para el desarrollo

infantil y, por ende, para el aprendizaje (PROBEMAZ ,2007). Sin dejar de lado el factor de

la motivación, por lo que es vital que se los tome en cuenta en cada una de las

interacciones, tanto en las actividades lúdicas, como en lo cotidiano.

Manera en que el niño se involucre y participe en las diferentes actividades en su

entorno, se puede palpar su estado de bienestar, salud, satisfacción y deseos de aprender,

descubrir y experimentar el mundo que le rodea (PROBEMAZ, 2007).

Para PROMEBAZ (2007) el bienestar y el involucramiento son indicadores, que permite

analizar las interacciones del niño con su entorno, ambos cumplen la misma función

mediante la experiencia. Cabe recalcar, que el bienestar se refiere a que los niños se

encuentren bien en el aspecto social como emocional, sintiéndose seguros y reconocidos,

donde se puede apreciar en su rostro aspectos como: relajamiento, vitalidad y

espontaneidad, satisfaciendo sus necesidades básicas mediante su autoestima positiva en

relación con los demás.

54

Es por esto que los educadores deben crear ambientes enriquecedores, con materiales

propicios para su edad, llamativos y estimulantes y proporcionar actividades que motiven a

la participación de los niños, que despierten la curiosidad, exploración y descubrimiento

(PROMEBAZ, 2007).

La retroalimentación como un proceso de mejora continua

Leiva, Montecinos y Aravena (2016) indican que “la retroalimentación es un proceso de

información recogida por la observación, que proporciona conocimientos y actitudes

personales, impulsando un proceso sistemático de reflexión que los docentes saben y hacen

dentro del contexto de su desempeño” (p. 4). Dicho de otra manera, la retroalimentación es

la información que conduce al reconocimiento de las prácticas profesionales, que se realiza

mediante la reflexión de quien lo retroalimenta.

Román (2009) conceptualiza la retroalimentación o feedback, como el proceso de los

resultados de una actividad, relacionado con la información que el docente proporciona al

estudiante. Además, la retroalimentación forma parte de la evaluación, que reinstituye la

información procesada para mejorar las habilidades estratégicas del aprendizaje de los

conocimientos adquiridos a través de un proceso de reflexión y poder ir más allá en el

proceso formativo(Argudín, 2019).

En otras palabras, debemos analizar la situación que se presenta en el día a día dentro del

salón de clases, lo cual, le permite a la educadora aplicar ideas para el beneficio del

desarrollo del niño (Argudín, 2019). Como docente, la retroalimentación permite conocer

las fortalezas y debilidades que existen dentro del esquema profesional, con el fin de

brindar una atención de calidad a los niños y regular las acciones interdisciplinarias a

beneficio del desarrollo integral infantil.

55

La retroalimentación es la información que brinda la educadora a los padres, siendo esta

de manera constructiva, comprensible y oportuna, favoreciendo el aprendizaje y las

interacciones entre los niños, y a su vez, con el personal del CDI. Finalmente, la

retroalimentación conlleva a la realizar un cambio consciente de actitud, con la finalidad de

ir mejorando positivamente en su ámbito laboral.

Finalmente, la retroalimentación conlleva a la realización de un esquema, de lo que

consiste en cinco pasos a seguir, para dar un cambio consciente de actitud, con la finalidad

de ir mejorando positivamente en su ámbito laboral. (D´Argent & Vastman, 2018)

La reflexión

La reflexión no es solo argumentar o dar orientación sobre alguna situación,

sinorecapacitara profundidad, con rigor y creatividad sobre las situaciones que se presentan

en los niños, con el fin de encontrar soluciones y mejorar su estado de bienestar. De tal

forma que es un proceso importante en la educación.

Como se ha dicho, la reflexión es una herramienta importante en la práctica docente,

teniendo como base a una actividad dinámica entre las interacciones del niño y la

educadora (García, Loredo y Carranza, 2008). Lo que significa, que a través de las

interacciones se generan nuevas estrategias, con el fin de buscar mejoría en el desarrollo

infantil.

PROBEMAZ (2007) indica, “la reflexión está en función de este actuar, de nuestra

práctica. Es decir, reflexionamos con la intención de comprender nuestra práctica, de tal

forma que las ideas que surjan desemboquen en nuevas acciones como punto de llegada”

(p.133). Por ende, reflexionar se convierte en una habilidad que replantea soluciones e

ideas, estas buscan el bien común, permiten ir superando obstáculos y desafios en la vida

diaria.

56

En el ámbito laboral, es importante realizar una reflexión crítica sin dejar ideas sueltas

que den lugar a especulaciones, para después preparar acciones acertadas (García, Loredo y

Carranza, 2008).

¿Cómo se reflexiona? Este proceso conlleva pasos a seguir, así como una metodología

que regula las acciones para la obtención de resultados satisfactorios (PROBEMAZ, 2007).

Debemos tener en cuenta, que la reflexión no solo puede ser realizada con los niños, sino

también fuera de su contexto, ya sea en la intervención con los padres de familia, como a su

vez, con personas de su alrededor (Blanco y Umayahara, 2004). A su vez, es importante

reflexionar, porque permite un análisis de las interacciones que se suscitan diariamente con

los niños y las familias.

Conclusiones y reflexiones finales

Al finalizar el proceso de sistematización y teniendo presente el objetivo de fortalecer

las actitudes y desempeños favorecedores al desarrollo, aprendizaje y bienestar infantil en

las educadoras del CDI, he tomado como referencia los temas abordados por las

capacitadoras belgas y las docentes de la UCG, para poder realizar las observaciones

pertinentes y enfocarme en las interacciones entre niños y educadoras, además de conocer

cómo estos se involucran y el nivel de interacción en las diferentes actividades lúdicas, en

base a las herramientas adquiridas como son la reflexión, la observación, el juego, la

retroalimentación, la reflexión, bienestar e involucramiento.

Luego de capacitarme en los talleres y de visitar el CDI, logré un progreso significativo

en el desarrollo de mi profesión, ya que me enfoqué en guiar a las educadoras del CDI, en

relación al desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños sin salirnos de las destrezas que

plasma en el Currículo de Educación Inicial (2014).

57

En cuanto a los conocimientos adquiridos en los talleres, cambié mi perspectiva acerca

de la forma de observar a los niños, tomando como herramienta importante el reporte

cinematográfico, el cual, me permitió registrar los acontecimientos que se desprenden de

las acciones, evitando los juicios de valor, con el fin de proporcionar un desglose de

información acerca de las interacciones de los niños.

En base a las capacitaciones y la experiencia adquirida, comprendí que el juego cumple

un rol importante en la vida de los infantes, sobre todo porque les permite explorar,

descubrir y adquirir destrezas, las mismas que podemos relacionarlas con el Currículo de

Educación Inicial (2014), dando buenos resultados en su desarrollo integral.

En definitiva, el juego se convierte en el estímulo por el cual los niños pueden

expresarse, además le permite al infante un aprendizaje exploratorio a través de los órganos

de los sentidos. Si bien es cierto hay mucho que mencionar en cuanto a la metodología

usada en el CDI, en este punto se deja constancia de los logros alcanzados durante este

proceso de sistematización, es decir en cuanto a la metodología de la observación, el juego

sensopático, la retroalimentación, el bienestar y el involucramiento, incluso se pudo

vincular a la ZDP dentro del quehacer docente.

Por otra parte, también se intervino por medio de la observación sistemática en lo que

respecta al niño y su entorno, aquello fortaleció los aprendizajes de las docentes del CDI a

través de las observaciones, retroalimentación y reflexión Se destacan las habilidades y

destrezas ejecutadas por las docentes durante el proceso, así como el reconocimiento de sus

dificultades, en las cuales pudieron ser retroalimentadas tanto en los aspectos positivos y

por mejorar; de esta manera las interacciones fueron favorables y satisfactorias.

En lo que respecta al juego sensopático, la educadora tenía el ambiente preparado al

momento de explicar la consigna. Los niños tenían la libertad, de explorar con diferentes

58

tipos de juegos y materiales. Esto abre un abanico de posibilidades para el desarrollo del

lenguaje y de las destrezas motoras gruesas y finas, pero sobre todo, se observaron los

resultados en el juego de los niños, en cuanto a la atención y concentración, y se pudo

constatar algunas habilidades sociales que presentaban como autosuficiencia, competencias

sociales, lenguaje, vocabulario y el goce de la actividad lúdica.

Considero que el juego es un insumo básico para la construcción de aprendizajes,

permite que los niños afloren la curiosidad y la fascinación por descubrir nuevas facetas de

la imaginación, constituyendo el fortalecimiento de sus destrezas. Por ello, el juego toma

importancia en el desarrollo integral de los niños, acentuando la base de su

desenvolvimiento y ajustando conductas, así mismo se desarrollan los sentidos,

espontaneidad, la creatividad y la indagación por descubrir lo que en su mundo lo rodea.

Es imperativo el rol y responsabilidad que tiene toda educadora, ya sea antes, durante o

después de todo proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello la figura de la educadora, debe

plantearse como una persona equilibrada y con actitudes proactivas, de esta forma se

construirán relaciones favorables entre los miembros de la comunidad educativa y se

potencializará la ZDP en los niños.

En cuanto a la reflexión consideraba que era un tema de poca importancia, al ser

habitual en la práctica; sin embargo, constituye un proceso de intervención ante la solución

de cualquier situación en los niños. Por lo que pienso que la reflexión es una metodología

que debemos de realizar con profundidad, analizando y sintetizando los resultados

obtenidos de las interacciones con los niños, con el objetivo de encontrar soluciones en la

tarea docente, mediante la cual, les permiten a los niños desarrollar sus habilidades.

Desde el inicio del proceso de sistematización el bienestar constituía una base para el

aprendizaje desde las satisfacciones elementales en el niño, como es la alimentación, sueño,

59

descanso y recreación. Sin embargo, a partir de las observaciones en el CDI, y con la

capacitación, comprendí que el bienestar es un estado particular de sentirse bien, de estar

relajado, irradiando vitalidad de manera accesible y flexible, garantizando su estado de

salud emocional y su autoestima.

En relación al involucramiento, las educadoras se basaban a las interacciones de los

infantes, en cuanto al juego con elementos que estaban en su entorno o si realizaba la

actividad del día, sin tomar en consideración la interacción con sus pares, sus maestras e

incluso con sus padres en el momento de ingreso y salida del centro. Es por ello, que el

involucramiento es un estado de la actividad del niño, se caracteriza por la motivación,

interés y fascinación, donde da la apertura al estímulo y actividad mental están

determinados por el impulso exploratorio.

En conclusión, el rol de la educadora no debe ser tan solo el regimiento a un modelo

educativo que haya tenido en su infancia, al contrario, debe ir construyendo y modificando

su formación académica a través de sus experiencias profesionales y conocimientos. Por

consiguiente, la interacción que debe tener la educadora con los niños, debe ser gratificante,

para así potenciar el desarrollo en la primera infancia, promoviendo el bienestar e

involucramiento en la vida de los infantes, brindándoles un ambiente acogedor

(PROMEBAZ, 2007).

Es fundamental lograr observar el comportamiento y los niveles entre el bienestar y el

involucramiento, estos procesos permiten un acercamiento entre el niño con la educadora,

cuya finalidad es la de poder desarrollar su independencia, autonomía y autoestima. Por

otra parte, las docentes deben fortalecer sus habilidades de observación tanto en el plano

personal como profesional para brindarle al niño las interacciones adecuadas, así como una

estabilidad en el entorno en el que se desarrolla.

60

Expongo que en mi rol profesional también como educadora y por el aprendizaje

recibido en las capacitaciones recibidas por parte de las docentes belgas, en coordinación

con las docentes de la UCG, los temas fueron relevantes y enriquecedores, porque me hizo

cambiar las perspectivas y hábitos que tenía en relación a los temas abordados, me permitió

afianzar mis conocimientos en cuanto a ofrecer interacciones de calidad a los niños y

brindar información a la educadora y coordinadora acerca de mi experiencia adquirida en la

formación a formadores. Sostengo que expuse un diálogo acerca de la manera realizar

diferentes procesos para conocer más a los niños por medio de las herramientas y su

utilidad como es a través de la observación, retroalimentación, juego y sus tipos y la

reflexión, enfocándonos en el niño como actor principal, sin dejar de fortalecer las

habilidades en el personal del CDI.

En este proceso de sistematización, pude conocer las capacidades que tengo como

profesional y, al mismo tiempo, las limitaciones que imperaban en mis habituales

interacciones con mis compañeras de trabajo. Por lo que a partir de la capacitación, he

instaurado la retroalimentación luego de cada actividad laboral, no sin antes asegurarme de

tener clara mis ideas, para así evitar confrontar las opiniones de los demás. Cabe recalcar,

que la retroalimentación nos da la facilidad de conocer las fortalezas y debilidades que

existen dentro del esquema profesional, de tal manera se les puede brindar a los niños una

atención de calidad a beneficio de su desarrollo integral.

En cuanto a mis fortalezas, fue la motivación y el compromiso que tuve con el CDI y su

personal, desde un comienzo su coordinadora, me brindó la confianza y la apertura de

poder realizar las observaciones en las respectivas visitas con la aprobación del equipo de

educadoras y las familias de los niños. Así mismo, los valores basados en la puntualidad y

responsabilidad de los acuerdos que quedaron establecidos en la primera visita que realicé.

61

Por último, debo mencionar la aceptación de las cuatro educadoras, fortaleza que, en el

momento de realizar las observaciones, en el primer día, sentí incomodidad pero después de

interactuar con ellas se generó predisposición y empatía ya que estuvieron dispuestas a

escuchar todo lo referente a la observación, juego/sensopático, bienestar e involucramiento,

reflexión y retroalimentación. A su vez, al finalizar cada jornada de visitas, las

retroalimentaciones que realicé a las educadoras de manera verbal, fueron receptadas con

profesionalismo, sirviéndoles de apoyo en la adquisición de nuevas estrategias en cuanto a

las interacciones con los niños, con las familias y el personal del CDI.

En particular, la debilidad que se me presentó durante las observaciones, fue la jornada

diaria planteada por el MIES, donde se dio el inconveniente al interactuar con los niños.

Por lo tanto, al estar pre establecido el horario me impidió establecer con los niños

actividades que, desde un inicio, mantuve como iniciativa. Posteriormente participé en las

actividades lúdicas en los niños de edad temprana de 12 a 24 meses, gracias a que la

educadora preparó el ambiente, a pesar del ruido en la parte de afuera, pudo cumplir con el

objetivo de la actividad.

Para culminar, si bien es cierto, que falta aún mucho por abordar en cuanto a la

metodología de observación, el juego/sensopático, bienestar e involucramiento, reflexión y

retroalimentación, estos son temas enriquecedores para el desarrollo de aprendizaje y

habilidades en la primera infancia, lo que permite llegar a una conclusión en relación al

desarrollo integral.

Por eso, desde mi punto de vista personal y profesional es recomendable que en los

centros infantiles se aborde el tema de la observación desde la aplicación del reporte

cinematográfico que permite buscar y activar planes de acción de manera reflexiva para las

potencialidades de nuestros niños.

62

Otra manera de contribuir al desarrollo infantil en los centros, es a través de planes de

mejoras, donde se plantee jornadas de capacitaciones en temas relacionados al bienestar e

involucramiento en las primeras edades de los niños. Es decir, trabajar con las familias en

la metodología del juego para mejorar las prácticas familiares. Además, la experiencia

profesional puede ser vivenciada por el grupo donde labora o conocedores de la

metodología, de manera que puedan compartir los conocimientos en el ámbito educativo.

Antes de terminar puedo mencionar que esta es una pequeña parte del abordaje realizado

al CDI, sin embargo, hay mucho por hacer en cuanto a los factores relevantes dentro de

ZDP, fundamentales para lograr el óptimo desarrollo en los niños.

Finalmente, las experiencias vividas tanto en las capacitaciones, como en las visitas en el

CDI, fueron enriquecedoras para el ámbito profesional y personal; las cuales me

permitieron vivenciar el proceso de cuidado de la educadora y conocer las actividades

lúdicas de centro, dando como resultado asociar los temas abordados en las capacitaciones

y conocer los aspectos evaluados en los niños con la finalidad de brindar una atención de

calidad en la primera infancia.

A partir de esta experiencia, es preciso reflexionar en lo significativo que fue el trabajo

dentro Centro, porque tuve la oportunidad de reevaluar y, al mismo tiempo, repasar junto la

educadora y análogamente, se pudo evidenciar el proceso de reflexión y retroalimentación.

Todo esto permite tener la posibilidad de encuentros con otras experiencias y hacer

comparaciones, que sin duda se convierten en un aporte relevante dentro de la

sistematización y que benefician a sus actores implícitos y explícitos del Centro de

Desarrollo Infantil.

63

Referencias bibliográficas

Araujo, M., Lòpez-Boo, F., Novella, R., Schodt, S., & Tomè, R. (2015). La calidad de los

Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador. Ecuador: Banco Interamericano de

Desarrollo.

Argudín, Y. (2019). Educación basada en competencia. Obtenido de

http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html

Barbosa, J., Barbosa , J., & Rodriguez , M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la

sistematización de experiencias educativas Una mirada “desde” y “para” el contexto

de la formación universitaria. Perfiles Educativos, 130 - 149.

Betancur, T. (2010). La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de

socialización. Caldas: Corporación Universitaria Lasalista. Facultad de Ciencias

Sociales y Educación. Licenciatura en Preescolar.

Blanco, R., & Umayahara, M. (2004). Participación de las familias en la Educación Infantil

Latinoamericana. Chile: Trineo S.A.

Brooker, L., & Woodhead, M. (2013). La primera infancia en perspectiva 9. Reino Unido:

The Open University.

Cámere, E. (8 de 06 de 2019). Entre Educadores. Obtenido de Entre Educadores:

https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relació-profesor-alumno-en-el-aula/

Carrazana, V. (2003). El concepto de salud mental en psicología humanista-existencial.

Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP, 1-

19.

Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky.

educación, 25.

64

D´Argent , M., & Vastman, S. (2018). Talleres de Formación a Facilitadores. Guayaquil,

Guayas, Ecuador: Universidad Casa Grande.

Díaz, L. (2011). La Observación. Método C. Faccultad de Psicología. UNAM.

Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de

evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del

profesorado. España: Revista de Docencia Universitaria.

García , M., & Venegas , F. (2018). El Juego infantil y su Metodología. Málaga: IC

Editorial.

García Velásquez, A., & Llull, J. (2009). El juego infantil y su metodología. Editorial

Editex.

García, B., Loredo, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los

docentes: pensamiento, interaccion y reflexión. Revista electrónica de investigación

educativa.

Gómez, J. F. (2010). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. CCAP, 5-13.

Guerrero, M., Molineros, M., & Echeverria, G. (2015). Guia Metodológica de los Servicios

CIBV - CNH. Quito: El Telégrafo EP.

Herrrero, M. (1997). La importancia de la observación en el ámbito educativo. Revista

electrónica interuniversitaria de formación de profesorado., 1(0), 1-4.

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación

Infantil. Revista Iberoamericana de Educación Vol. 47 Núm. 1, 49-70.

Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Prácticas de Observación de Clases y

Retroalimentación a Profesores. Revista Electronica de Investigación y Evaluación

Educativa, 4.

65

Loos, S., & Metref, K. (2007). Jugando se aprende mucho, Expresar y descubrir a través del

juego. Madrid. España: NARCEA, S.A.

López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. Revista de la Educación en

Extremadura, 20.

McMillan, J. (2007). Evaluación formativa en el aula: la clave para mejorar el rendimiento

estudiantil. En J. McMillan (Ed.), Evaluación formativa en el aula: la teoría en

práctica.New York: Teachers College.

Medina, A., Estrada, L., & Barrantes, R. (2015). El bienestar en la escuela infantil: Sintonía

entre el sentir, el pensar y el hacer. Tarbiya, 61.

Medina, Á., Estrada, L., & Barrantes, R. (2017). El bienestar en la escuela infantil: sintonía

entre el sentir, el pensar y el hacer. Investigación e Innovación, 61-69.

Medina, J. N. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigaciones

sobre Educación Física y Deporte en las que se utilice como método la observación.

Europea journal of human movement.

MIES. (2018). Acuerdo Ministeial 017. Quito: MIES.

Ministerio de Educación. (2014). ISBN:978-9942-07-625-0. Obtenido de

www.educación.gob.ec

Ministerio de Educación. (2008). Obtenido de Educación Inicial:

https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/ Título I.

Mónaco, J. (2019). Lo que puede una escuela. Buenos Aires, Argentina: MIÑO DÁVILA.

Peralta, V. (2015). El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación

de la primera infancia. Chile.

Peralta, V., & Hernández, L. (2015). Antología de experiencias de la educación inicial

iberoamericana. Madrid: ISBN.

66

Piaget, J. (1951). Play Dreams and Imitation in Childhood.Londres: Routledge.

PROMEBAZ. (2007). Con nuevos lentes. En manejo curricular desde la mirada de los

niños y lasniñas (págs. 62-84). Cuenca: AH/EDITORIAL.

PROMEBAZ. (2007). Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas. Cuenca:

AH/Editorial.

Román, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on

line. Revista Virtual Universidad Católica del Norte 26, 1-18.

Tripero, T. (2017). Vigotsky y su teoría constructivista del juego. Revista Electronica de

Educación.

Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias

de Desarrollo Porfesional Docente. Chile: Matias Mancilla.

Vygotsky, L. (1934/1990). Pensamiento y lenguaje. Centro de Publicaciones del m.e.c., 69.

Zapata, T. (06 de 2014). Universidad de Granada. Obtenido de

http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41473/Zapata\_Morillo\_Teresa.pdf;jses

sionid=0D23A05FF41FE5F41027D9BDBE4E8E22?sequence=1

Zapata, T. (2015). El juego en la Educación Infantil. España.

67

Anexos

Anexo 1: Valoración del informe cinematográfico

68

Anexo 2: Formulario de observación

Nr informe de observación interpretaciones +

respuesta a la pregunta

de observación

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

Respuesta a la pregunta

de observación:

Reflexiones Conclusiones orientadas

en las acciones.

 FORMULARIO DE OBSERVACIÓN: sentando/trabajando

Pregunta de observación: Contexto:

- Observador/a:

- Niño(s):

- Situación:

- Fecha:

69

Anexo 3: checklist ¿Que podemos reflexionar sobre?

Anexo 4: Reporte Cinematográfico

Observadora: Sara Hanna

Tarea 1: Reporte cinematográfico, a partir de una pregunta de observación clara, más

interpretar… ¡utiliza el formulario!

o Something that moves you (good or bad way)

o A concrete situation

o One moment in time not a series of events

o You were present (observation or participant)

o Youhave a learningquestion

o Algo que te emociona (en sentido

positivo o negativo)

o Una situación concreta

o Un solo momento, no una serie

de eventos

o Estuviste presente (observación

o participante)

o Tienes una pregunta de

aprendizaje

 FORMULARIO DE OBSERVACIÓN: sentando/trabajando CASO 1

Pregunta de observación:

¿Cuáles son las ventajas de jugar en el arenero, y que

habilidades desarrollan a través de ella?

Contexto:

- Observador/a: Sara Hanna

- Niño(s): 10 niños de 19 a 24 meses de edad del

Centro de Desarrollo Infantil “Acuarela del

Norte”

- Situación: Arenero

- Fecha: viernes 27 de Abril del 2018. 9:00 h

70

N

o.

informe de observación interpretaciones + respuesta a la pregunta

de observación

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

Antes de empezar con el juego, le pedimos que se

sienten en forma de U para poder explicar en qué

consiste.

Les invitamos que ellos elijan el tipo de juego que

quieren jugar, y como es de su agrado eligieron el

arenero. Entonces, puse el arenero frente a ellos y les

dije, vamos a introducir las manitos y demos

movimientos circulares observando como lo estoy

haciendo yo. Muevan las manos en diferentes sentidos,

arriba-abajo, triangular-circular. Después agarre arena en

puño y vayan regando la arena lentamente, llenando y

vaciando sus puños, ahora en un puño agarrar más arena

que en la otra mano y observar cual pesa más, ellos

emocionados iban diciendo cada uno sus experiencias.

Luego de los diferentes movimientos lo invite a regar

agua en la arena para que cada uno vaya haciendo

moldes con la arena, unos hicieron una montaña, otras un

castillo y el resto un garaje donde iba el carro del papá.

Cada uno de ellos intercambiaron sus moldes, dando más

idea de lo que podían hacer, imaginando historietas, para

luego derrumbar con los dedos los moldes que

realizaron.

Línea 1-11: los niños realizan todo tipo de

movimientos en la arena, estimulando sus

manos con acciones de circular-triangular,

arriba-abajo, lleno-vacío, para poder sentir la

sensación de la arena.

Respuesta a la pregunta de observación:

Ventaja de jugar en el arenero: promueve la

seguridad en los niños, estimulando la

creatividad y la curiosidad de ellos por

conocer conceptos de lleno-vacío, arribaabajo.

Habilidades que se desarrollan en el arenero.

\*Desarrollo Cognitivo: en la línea 7-11los

niños juegan con la arena en diferentes

movimientos, lo cual estas secciones les

ayudan apreciar los volúmenes y las formas.

\* Desarrollo Creativo: en la línea 12-15 los

niños le regaron agua a la arena, para hacer

diferentes moldes donde cada uno de ellos

desarrollaron la imaginación y la creatividad.

\*Desarrollo Sensitivo: en la línea 16-18 los

niños derrumbaron cada uno de los moldes,

donde hicieron desarrollar el sentido del tacto,

experimentando sensaciones nuevas.

71

Reflexiones

En el respectivo juego, todos los niños jugaron con

precaución, como sabemos que el arenero es una actividad

lúdica, por lo que requiere de mucho cuidado para que los

niños no coman arena por lo que contiene bacterias y evitar

que los niños se enfermen.

Conclusiones orientadas en las acciones

Jugar con arena estimulan los sentidos,

fomentando el crecimiento y desarrollando

diferentes habilidades e interactuando con

otros niños siendo los creadores de su propio

juego a través de la creatividad e imaginación.

72

N

o.

informe de observación interpretaciones + respuesta a la pregunta

de observación

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

En el Centro Infantil del Buen Vivir, en el área de 1 a 2

años pasan todos los días aprendiendo a través del juego,

momento ideal para jugar con juguetes de encaje.

Cada uno de ellos tienen sus propios juguetes, pero

Milena es una niña de 1 año y 6 meses que le encanta

este tipo de juegos, mientras que yo les invitaba a

sentarnos, ella pedía jugar con su juguete favorito.

Entonces, converse con ellos y les explicaba lo que

íbamos hacer, para después entregarles sus juguetes.

Milena sin prestar atención a lo que yo les daba las

indicaciones, ya sabía lo que tenía que realizar, mientras

que a Felipe se le dificultaba un poco lograrlo. A cada

uno le iba explicando la forma de encajar los juguetes,

viendo en sus caritas frustración, desesperación, coraje,

satisfacción, alegría y empatía.

Después de que yo les explicaba, vi que unos a otros se

Línea 1-8: todos los niños aprenden jugando,

pero para la resolución de problemas, nada

mejor que el juego de encaje, como pude

observar que Milena es experta para este tipo

de juegos, mientras que al resto de niños se les

dificulta un poco.

Respuesta a la pregunta de observación:

Estimulan el desarrollo del niño: los juegos de

encaje, estimulan diferentes desarrollos en los

niños, por lo que Milena tiene desarrollado su

habilidad Cognitiva.

Desarrollo Motrices en los niños:

\*Habilidades cognitivas: en la línea 9-11

Milena tiene esa habilidad para encajar los

juguetes, por lo que el juego de encaje ayuda a

la conciencia espacial visual, comprendiendo

 FORMULARIO DE OBSERVACIÓN: sentando/trabajando CASO 2

Pregunta de observación:

¿Los juegos de acciones de vestirse y desvestirse, estimulara

el desarrollo del niño?

¿Qué tipo de desarrollo estimulan en los niños?

Contexto:

- Observador/a: Sara Hanna

- Niño(s): 10 niños de 19 a 24 meses del

Centro de Desarrollo Infantil “Acuarela del

Norte”

- Situación: juegos de encaje

- Fecha: viernes 4 de Mayo del 2018. 9:00 h

73

12

13

14

15

16

ayudaban a buscar la solución para poder lograrlo. diversos temas.

\*Resolución de problemas: en la línea 11-13

los niños tuvieron dificultad para encajar,

mostrando diferentes ánimos en sus rostros,

donde esto implica a la resolución de

problemas y habilidades de razonamiento.

\*Desarrollo Social: en la línea 14-15 cada

uno de los niños optaron por ayudarse entre

ellos, promoviendo el juego cooperativo,

brindando un sentido de logro y entusiasmo en

sí mismo.

Reflexiones

Los juegos de encaje, son actividades lúdicas en el

aprendizaje educativo, por lo que facilita el desarrollo de

muchas habilidades motrices y mentales.

Conclusiones orientadas en las acciones

Estos tipos de actividades ayudan a la

resolución de problemas, habilidades

cognitivas y a la socialización entre los niños

fomentando el acercamiento entre ellos.

Anexo 5: Retroalimentación - Semillas

74

Anexo 6: Planificación de la Educadora del CDI

75

Anexo 7: Ficha de observación

76

Anexo 8: Lista de Cotejo

77

Anexo 9: Registro Anecdótico

78

Anexo 10. Registro de asistencia de las observaciones en el CDI.

Anexo 11.

Sistematización de las observaciones al CDI.

Las visitas para las observaciones en el CDI, las llevé a cabo en el mes de Abril los días

viernes 6, 13, 20, 27 y del mes de Mayo 4 y 11 del 2018. En total hice 6 visitas (Anexo 10).

En la primera reunión dialogué con la Coordinadora del Centro, para darle a conocer todo

lo referente al proceso de observación y junto con ella procedimos a estipular, las fechas en

las que podía asistir para realizar mi trabajo de sistematización, a su vez, coordinamos con

las educadoras para que también estén al tanto del motivo de mi presencia.

Referente a las visitas, tomé como apoyo el reporte cinematográfico otorgado por las

docentes belgas, herramienta que permite un mejor desarrollo transcribir las observaciones

suficientemente detalladas y subjetivas, evitando juicios de valor (Anexo 4).

Las observaciones realizadas por mi persona se dieron en un CDI perteneciente al MIES

que opera bajo convenio con el GAD Municipal, mismo que brinda un servicio de atención

79

a niños entre 12 a 36 meses de edad, en una zona urbana de la ciudad de Milagro. El centro

cuenta con la asistencia de cuarenta niños diariamente, y se divide en cuatro áreas, mismo

que constan de un grupo de diez niños. Además de un espacio para la alimentación y uno

para la recreación de los pequeños. La a jornada diaria opera bajo un horario de ocho horas

y media, iniciando desde las 8 am y dando por término a las 16h30 pm.

La segunda sesión lo realicé el 13 de abril del 2018, donde acudí al área Los Leoncitos

con el grupo de 10 niños de 12 a 18 meses de edad, mediante el cual, fui anotando todo lo

que observaba y me di cuenta que la educadora se regía a una planificación lúdica que

demanda el Currículo de Educación Inicial y a una jornada diaria establecido por el MIES,

sin darle la oportunidad a los niños que interactúen por medio del juego.

La tercera visita acudí el 20 de abril del 2018, pero en esa vez recorrí el resto de áreas, y

pude notar que las educadoras que tienen los niños de 25 a 36 meses de edad, ellas

realizaban las actividades lúdicas mediante el juego con materiales de su entorno, estaban

totalmente involucradas a los que les enseñaban, obviamente sin salirse de los parámetros

establecidos en las Normas Técnicas del MIES.

La cuarta visita la realice el 27 de abril, pero acudí a la 13:00 pm, llegando al momento

del aseo y entré al área mis ositos de un grupo de 10 niños de 19 a 24 meses, pude notar un

poco incomoda a la Educadora ya que los niños empezaron a no captar ordenes por parte de

ella, por motivos que se entretuvieron con mi presencia, lo cual fui participe en ayudarla

con el aseo de los niños, donde muy meticulosamente ella lo hacía con delicadeza, evitando

que alguien se vaya a lastimar, por lo que los baños era un poco estrecho y no cavábamos

las dos, mientras que ella los aseaba yo le ayudaba a cuidar al resto de niños.

 La quinta visita que asistí el 4 de mayo, fui a la misma área de mis ositos, donde con la

primera vez que fui al área, los niños ya me reconocieron en la segunda vez, donde ya no

80

tuvieron desconcentración y pudieron trabajar normalmente con la educadora, acatando

órdenes y respondiendo las preguntas que la educadora realizaba sobre lo que estaba

enseñando acerca de las prendas de vestir. Mediante la observación, me pude percatar que

para esa actividad usó ropas de niños de 0 a 6 meses de edad, por medio el cual los infantes

pudieran divertirse vistiendo a los chichos bellos, reflejando interacción e involucramiento

de parte de la educadora y los niños. Favoreciendo que las enseñanzas lleguen a sus

conocimientos.

La última visita fue el 11 de mayo del 2018, acudí otra vez al área mi osito, donde había

citado a las madres de familia a una integración, para poder hacer partícipe a las familias en

la enseñanza-aprendizaje de los niños. La actividad fue participativa, donde hubo juegos de

roles asumiendo papeles rutinarios en cuanto a las responsabilidades del hogar, donde cada

uno de ellos dramatizaban la manera en que la casa debe estar limpia y todo en orden. Lo

que observe fue la conexión que había entre educadora, niños y madres de familia, donde

los infantes no dejaron desapercibido que en ese momento la que tenía el mando era la

educadora.

**Maestras de preescolar: características reconocidas en niños y niñas con aptitudes sobresalientes**

Resumen (analítico)

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar las características

que las profesoras de preescolar reconocían en las niñas y los niños

con aptitudes sobresalientes. Es una investigación cuantitativa,

transversal y exploratoria. Participaron 58 profesoras de preescolar.

Se empleó la técnica de redes semánticas naturales modificadas a

través de cuatro preguntas estímulo: qué características tienen los

niños con aptitud sobresaliente en el área cognitiva, en el área creativa, en el área psicomotriz y área socioemocional. Los resultados

mostraron que las profesoras lograron reconocer algunos rasgos de

los niños sobresalientes que coinciden con lo reportado en la literatura, lo que sugiere que ellas pueden ser un elemento clave en la

detección de la población si se les proporcionan los instrumentos

apropiados con las características del alumnado sobresaliente.

Introducción

Un punto medular en las escuelas es la participación de los docentes en la identificación y atención de los niños y niñas con necesidades específicas (Valadez

et al., 2019). Por esta razón, se reconoce la importancia de que los y las profesoras estén

capacitados con el propósito de lograr una inclusión efectiva, al dar oportunidad a todas

y todos los estudiantes para que participen en los ámbitos familiar, social y laboral; tal y

como se establece en la Ley General de Educación al señalar que se debe brindar educación

a las personas independientemente de sus condiciones lingüísticas, culturales, necesidades

educativas especiales o aptitudes sobresalientes (Diario Oficial de la Federación, 2011).

Por otro lado, dentro del contexto escolar resulta evidente que aun cuando se ha intentado brindar atención a los niños y niñas sobresalientes, en ocasiones las acciones son

insuficientes, al considerar que ellos no requieren de una educación especial porque se tiene la creencia de que su desarrollo y aprendizaje se consolida de forma gradual (Covarrubias

& Marín, 2015; Chávez-Soto & Acle, 2018). Asimismo, se ha encontrado que las y los estudiantes sobresalientes son un grupo heterogéneo, ya que, así como existen niños y niñas

con comportamientos aceptables en las aulas, también coexisten las capacidades sobresalientes en alumnos y alumnas con conductas disruptivas (Department of Elementary &

Secondary Education, 2019; Renzulli, 2012; Sternberg et al., 2010). Además, la evidencia

empírica ha demostrado que las y los estudiantes sobresalientes, al aprender más rápido

los contenidos académicos, suelen ser etiquetados como problema, debido a que en ocasiones se distraen, son inquietos y consideran que las tareas escolares son aburridas. De ahí

la necesidad de identificarlos para proporcionarles actividades motivantes y adecuadas a

sus intereses (González & Chávez-Soto, 2021; Palacios, 2018).

 En cuanto a la incidencia de alumnos y alumnas sobresalientes, existen datos en

México que refieren que durante el ciclo escolar 2015-2016 se atendieron a 39 709 alumnos sobresalientes de primaria, lo que representa el 1.42% de la población (Senado de la

República, 2016) y para la 2019-2020 la cifra decrementó a 20 690 (Secretaría de Educación

3 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Maestras de preescolar

Pública [SEP], 2020). Se debe mencionar que estos porcentajes están muy por debajo de

lo reportado en otros estudios, en los cuales se observa que en las escuelas existe entre un

5% y un 15% de niños y niñas sobresalientes (Chávez-Soto, 2008; Renzulli, 2012). A su vez,

ello hace reflexionar sobre si los mecanismos empleados por el Gobierno son los más

adecuados para detectar a la población de estudiantes sobresalientes o si existen otros

factores que influyen en el proceso. Al respecto, Covarrubias (2018) indica que estas diferencias en los porcentajes se deben al concepto retomado para la identificación; por ejemplo, si se utiliza el término de superdotado que hace referencia aquellos individuos con un

coeficiente intelectual superior a 130, concepción basada exclusivamente en la medición

psicométrica de la inteligencia al considerarla una capacidad innata. En este caso la cantidad de individuos detectados es alrededor del 1% y 3% (Enríquez & Arredondo, 2018).

Pero si se retoma un término más flexible, como lo es alumnos y alumnas con aptitud

sobresaliente, la incidencia aumenta hasta un 20%.

Es pertinente mencionar que en México se emplea el concepto de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes para referirse a un amplio grupo de individuos que destacan principalmente en cinco áreas: intelectual, creativa, socioafectiva, psicomotriz y

artística. Se debe mencionar que desde el punto de vista sociocultural el desarrollo de las

aptitudes sobresalientes se deriva de un contexto social facilitador; de ahí radica la importancia de identificar a los niños y niñas tempranamente (SEP, 2006).

Para lograr una detección adecuada de los estudiantes sobresalientes la SEP elaboró

la propuesta de intervención Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006) y en los Lineamientos de la acreditación, promoción y certificación anticipada de las y los alumnos sobresalientes de educación básica (SEP, 2011). Además, uno de los

principales avances fue la siguiente definición:

Los niños sobresalientes son aquellos que destacan significativamente del grupo social y

educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz, como esta población presenta necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador para desarrollar sus capacidades.

(SEP, 2006, p. 59)

Otro logro importante, es la Propuesta de promoción anticipada (SEP, 2011) que es una

estrategia educativa denominada «aceleración» y da la posibilidad a que las y los estudiantes ingresen antes a la escuela (admisión temprana). También, se propuso la omisión de un

grado escolar sin cambiar de nivel educativo con el propósito de que la niña o niño dejen de

4 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Morales-Nava et al.

cursar el grado escolar inmediato que les corresponde de acuerdo con su edad cronológica e iniciar el ciclo escolar en el grado superior siguiente.

Por lo tanto, se otorga un papel preponderante a las y los docentes —desde preescolar

hasta secundaria— para seleccionar a las y los alumnos con aptitudes sobresalientes; por

lo que es necesario que reconozcan las principales características de los sobresalientes

para lograr una preidentificación eficaz y brindarles el apoyo educativo acorde con sus

necesidades. Al respecto, surge la inquietud por saber si el contar solo con estos documentos es suficiente para que los docentes conozcan los rasgos que la literatura y la evidencia

empírica mencionan de dicha población. En cuanto a las características vinculadas con

las y los estudiantes sobresalientes, estas han cambiado con el tiempo y dependen de la

cultura; pero en la literatura se han agrupado en cuatro dimensiones (Gargiulo, 2011):

habilidades cognitivas, creativas, motrices y socioemocionales, las cuales se mencionan a

continuación.

Los investigadores reconocen que una de las características más comunes de las y los

alumnos sobresalientes es que aprenden a un ritmo más rápido, así como poseen una

mayor profundidad y extensión en el aprendizaje (Chávez-Soto, 2014; Chávez-Soto et al.,

2014; Valadez, et al., 2005); otros encontraron que sus periodos de atención son más largos cuando se abordan temas de su interés, se destacan en la imaginación y les gusta

asumir riesgos (Rayo, 2001). Para Gargiulo (2011) estos niños y niñas presentan rapidez y

facilidad para aprender, destreza superior para resolver problemas, amplio vocabulario,

comprensión de ideas complejas y abstractas. Por ello, uno de los criterios más empleados para detectar a las y los alumnos sobresalientes es el empleo de pruebas de inteligencia que permiten reconocer los altos coeficientes intelectuales (De Zubiría, 2011), que se

vinculan con un elevado nivel de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria, fluidez, procesamiento y recuperación selectiva de la

información (Lorenzo, 2006).

Por otro lado, Gargiulo (2011) y Renzulli (2011) reconocen que la elevada creatividad es

otra característica de las y los estudiantes sobresalientes. El estudio de esta variable inició

con Guilford en 1950 al establecer las características del pensamiento creador (Chacón,

2005; González, 2004). Posteriormente, Torrance (1977) reconoció que la era espacial

provocó cambios en la visión de la creatividad y proliferaron las opiniones sobre el tema.

Rodríguez et al., (2015) indicaron que la creatividad es la capacidad para resolver problemas de manera automática, productiva y original. Para Torrance (2008), la creatividad

5 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Maestras de preescolar

es un proceso que se expresa en los cambios que se descubren, en los nuevos elementos y

en las relaciones; además, la operacionalizó a través de los siguiente indicadores:

• Fluidez: capacidad para producir un gran número de ideas.

• Flexibilidad: aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra.

• Originalidad: habilidad para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio.

• Elaboración: destreza para llenar con detalles las creaciones.

En el caso de los estudiantes sobresalientes es común encontrar puntuaciones elevadas

en la creatividad; esta se percibe en las niñas y niños a través de la curiosidad, la capacidad para solucionar problemas, gusto por asumir riesgos, comprensión de ideas complejas y por su imaginación (Chávez-Soto et al., 2014; Metin & Aral, 2020; Valadez et al., 2005).

Al respecto, la SEP (2006) menciona que las y los alumnos con aptitudes sobresalientes

presentan habilidad para producir un gran número de ideas diferentes, lo que se concreta en productos novedosos como respuesta a las situaciones y problemas del contexto

social del individuo.

Distintos autores han mencionado que las niñas y niños sobresalientes se desarrollan

a un ritmo más rápido en el área psicomotriz en comparación con sus pares; por ejemplo,

se ha encontrado que, en algunas ocasiones, ellos sostienen la cabeza en los primeros días

del nacimiento, gatean y se paran alrededor de los seis meses, caminan a los nueve meses,

recortan con las tijeras a los dos años, escriben aproximadamente a los tres años, andan en

bicicleta, patines o saltan la cuerda a los cuatro años (Bildiren, 2018; Metin & Aral, 2020).

Por otro lado, Gagné (2012), Metin y Aral (2020), SEP (2006) y Slater y Howitt (2018)

mencionan que la aptitud psicomotriz se refiere a la habilidad para emplear el cuerpo de

forma muy diferenciada con propósitos expresivos y para el logro de las metas. Además,

implica el empleo de las siguientes habilidades:

• Físico-motrices: destaca la vigorización física, fuerza, resistencia, velocidad, coordinación, flexibilidad y capacidad para mantener el control de su propio cuerpo.

• Cognoscitivas: relacionadas con la capacidad de planeación, supervisión, autocorrección y otros procesos implicados en la regulación del comportamiento para

cumplir con las metas.

• Afectivo-sociales: destrezas de colaboración, interacción y juego que desempeñan un

papel primordial para el desarrollo de habilidades personales y de trabajo en equipo.

6 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Morales-Nava et al.

La SEP (2006) enfatiza que las habilidades psicomotrices se relacionan entre sí de forma diferente y dependen en gran medida de la actividad que el individuo desea desarrollar.

Al respecto, Gardner (2001) señala que estas habilidades forman parte del repertorio de

las habilidades cognitivas, por lo que la capacidad intelectual juega un papel importante

en la realización y optimización del movimiento del cuerpo.

Uno de los aspectos dentro del ámbito afectivo y social considerado como relevante

en las y los estudiantes con altos niveles intelectuales es que ellos son más sensibles e intensos (Piirto & Fraas, 2012). Por su parte, Karabulut y Ömeroğlu (2021) reconocieron otras

características como la profunda preocupación en cuanto a la moralidad y la justicia;

desde edades muy tempranas hacen preguntas desconcertantes; son idealistas, perfeccionistas y prefieren trabajar de manera independiente. Con base en lo anterior, Gargiulo

(2011), López (2008) y Pfeiffer (2008), Slater y Howitt (2018) consideran que las y los

alumnos con aptitud sobresaliente, no solo 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, así como muestran una tendencia a influir sobre sus

compañeros y dirigir las actividades de grupo (Blanco, 2001; Gargiulo, 2011; López, 2008;

Martín , 2004; Pfeiffer, 2008).

Para Gargiulo (2011) y Schuur et al. (2021) algunas de las características de los alumnos

sobresalientes en el área socioemocional son las siguientes: les agrada trabajar de manera

independiente, tienen un elevado nivel de entusiasmo, exhiben capacidades de liderazgo,

se relacionan más fácilmente con personas adultas, son sensibles, empáticos, muestran

motivación intrínseca, asumen el riesgo, son perfeccionistas, autocríticos, idealistas, intensos, les agrada la rutina, se autorregulan y presentan un alto locus de control interno.

Es pertinente mencionar que el grupo de estudiantes sobresalientes es heterogéneo,

ya que pueden encontrarse niñas y niños que cubran con todos los indicadores o solo con

algunos; por este motivo es necesario que los docentes reconozcan sus características, ya que

ellos son un punto clave para su identificación. Por lo tanto, desde la postura de esta investigación, las profesoras y profesores cumplen una función importante dentro del ámbito educativo de las y los estudiantes sobresalientes ya que ellos los remiten a diversos

programas para favorecer sus potencialidades. Sin embargo, la evidencia empírica ha

7 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Maestras de preescolar

reportado que las percepciones que tienen los docentes sobre la identificación de niños

sobresalientes en ocasiones no son tan efectivas (Alonso & Benito, 2004; Valadez et al.,

2005). En cambio, otros investigadores como Endepohls-Ulpe y Ruf (2005), Hong et al. (2009),

Manzano et al. (2010) y Zavala (2004) indican que el profesor es una fuente confiable al

nominar a sus alumnos porque son capaces de reconocer las capacidades intelectuales y

creativas. Por ello, consideramos que el docente es una fuente de información que sigue

empleándose para la identificación del alumno sobresaliente, aun cuando no está exento

de problemas y actualmente es una cuestión que sigue provocando controversias.

Un asunto que es importante retomar es que la SEP propuso que la detección de las

niñas y los niños debe comenzar desde el nivel preescolar, lo cual contrasta con la realidad porque al hacer una revisión de las investigaciones realizadas en México la mayoría

se centró en los estudiantes de primaria (Covarrubias, 2012). Se tiene como antecedente

la propuesta del Programa estatal de fortalecimiento de la educación especial 2005-2010,

sobre la identificación temprana de niños y niñas sobresalientes de preescolar en 25 estados de la República a través de estudios piloto donde se aplicaron algunos instrumentos; pero aún no hay datos precisos de los resultados (Páez & Valladares, 2015).

Por lo tanto, la identificación temprana de niñas y niños sobresalientes es un tema de

atención a nivel nacional ya que, entre más pequeños se detecten, se tiene más posibilidad de desarrollar sus capacidades. Al respecto, se hizo un estudio en el Estado de Chihuahua en colaboración con el Centro Huerta Rey de Valladolid; los investigadores a

cargo elaboraron una tabla de desarrollo con las siguientes áreas: motor, lenguaje, cognitivo, ayuda y socialización, la cual se empleó para que los maestros de preescolar seleccionaran a los niños sobresalientes y con los resultados se logró validar el instrumento (Covarrubias, 2012). Ante esta iniciativa, y con el propósito de profundizar en el tema de los

niños sobresalientes en edad preescolar, se diseñó el presente trabajo que tuvo como objetivo caracterizar a los niños y niñas con aptitudes sobresalientes a partir de las descripciones realizadas por las docentes de preescolar.

Método

Se realizó una investigación cuantitativa. El tipo de estudio fue transversal, ya que se

aplicaron redes semánticas en un solo momento; y fue de carácter exploratorio porque se

examinó un tema poco estudiado (Kerlinger & Lee, 2002).

8 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Morales-Nava et al.

Participantes

Se empleó un muestreo por conveniencia. Colaboraron 58 maestras de nivel preescolar

de los municipios de Ecatepec de Morelos, en el Estado de México. La edad de las participantes osciló entre 23 a 62 años (M edad = 36.59), con un rango de 1 a 34 años de servicio

(M años de servicio= 9.67) y una experiencia de 1 a 32 años a cargo de grupos de preescolar

(M años frente a grupo= 9.11). En cuanto a las características de las docentes, se encontró que 26

de ellas tenían licenciatura en preescolar, seis eran psicólogas, ocho pedagogas, nueve licenciadas en educación, una con licenciatura en educación primaria, otra era psicopedagoga

y siete con maestría. Con respecto al tipo de escuela en donde laboraban, se observó que

28 trabajaban en escuelas particulares, 29 en preescolares oficiales y solo una laboraba en

ambos tipos de escuela. También, se reportó que 45 docentes eran del turno matutino, 10

del vespertino y tres de ellas laboraban en ambos horarios.

Los criterios de inclusión para el estudio fueron: tener una edad entre 20 y 65 años,

que laboraran como maestras de preescolar, con mínimo un año de servicio. Los criterios

de exclusión fueron que las participantes no firmaran el consentimiento informado.

Instrumentos

Se empleó un consentimiento informado, el cual fue firmado por las docentes y en

el que se les informó sobre el objetivo del estudio y ellas accedieron a participar. Por

otro lado, para conocer las características que las docentes identificaban en los estudiantes sobresalientes, se empleó como técnica las redes semánticas naturales modificadas

(Reyes-Lagunes, 1993), que son una estrategia que permite definir un conjunto de palabras; usualmente se emplea para el estudio de los significados o expresiones que son reportados por un grupo social determinado (Figueroa et al., 1981).

El procedimiento para realizar las redes semánticas naturales modificadas consiste

en seleccionar las oraciones estímulo de las cuales se quiere el significado; estas se proporcionan a un grupo de personas y se solicita que definan el estímulo mediante un mínimo

de cinco ideas (Reyes-Lagunes, 1993). Cuando las personas han escrito la lista de palabras,

se solicita que le asignen un número a cada una de ellas de manera jerárquica de acuerdo

con la cercanía e importancia que tiene cada idea con la oración. Para este estudio se

crearon cuatro preguntas estímulo que fueron elaboradas a partir de la propuesta de la

SEP (2006), además se incluyó un distractor, los cuales se mencionan a continuación:

9 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Maestras de preescolar

• ¿Qué características tienen los niños y niñas con aptitud sobresaliente en el área

cognitiva?

• ¿Qué características presentan los niños y niñas con aptitud sobresaliente en el

área creativa?

• ¿Qué características se observan en los niños y niñas con aptitud sobresaliente en

el área psicomotriz?

• ¿Qué características muestran los niños y niñas con aptitud sobresaliente en el

área socioemocional?

• Distractor: ¿qué campos de formación académica o áreas de desarrollo personal y

social se deben de priorizar en niños y niñas con aptitudes sobresalientes?

Procedimiento

Para este trabajo se realizó lo siguiente: se buscó información en la SEP sobre la de-

finición de alumnos sobresalientes y el modelo que se ha empleado para la detección de

esta población. Después, se elaboraron las redes semánticas a partir de cuatro preguntas

y un distractor. Se solicitó a través de un oficio el permiso para realizar el estudio. Una

vez que se contó con la aprobación, se contactó a las docentes y se les explicó el objetivo

de la investigación, se solicitó que las profesoras firmaran el consentimiento y se aplicaron las redes semánticas naturales en un tiempo promedio de 20 minutos. El análisis de

los resultados se realizó con el programa Excel™ y se siguieron los pasos propuestos por

Reyes-Lagunes (1993) para el tratamiento de los datos: primero se obtuvo el tamaño de la

red (TR), el peso semántico (PS) y la distancia semántica cuantitativa (DSC) por cada

estímulo. Se seleccionaron las definidoras con mayor PS y se obtuvo el núcleo de la red.

Resultados

En la pregunta referente a las características tienen los niños con aptitud sobresaliente

en el área cognitiva, se encontró que el tamaño de la red se conformó por 99 palabras

definidoras y, al realizar la suma de ponderación de la frecuencia por la jerarquización

para obtener el peso semántico, se incluyeron en la red 14 ideas, debido a que en la defnidora número 15 se ubicó el punto de quiebre donde el PS se vuelve asintótico (tabla 1).

10 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Morales-Nava et al.

Tabla 1

Peso semántico (PS) y distancia semántica (DSC) del conjunto de definidoras de la pregunta

¿qué características tienen los niños con aptitud sobresaliente en el área cognitiva?

Como se observa, en el núcleo se encuentra la expresión «facilidad para resolver

problemas», en segundo lugar la de «memorización de cosas u objetos con detalle», en

tercer sitio está la palabra creativos. La información encontrada en los datos fue interesante ya que permitió observar que las docentes reconocieron distintas características de

las y los estudiantes con aptitud sobresaliente que se han descrito en los modelos y en la

literatura que pueden estar presentes en la categoría y que ayudan a la identificación de

los niños (Gargiulo, 2011; Rodríguez et al., 2015; SEP, 2006).

En cuanto a la pregunta ¿qué características tienen los niños con aptitud sobresaliente en el área creativa? los resultados mostraron que el tamaño de la red tuvo 106 defnidoras y con la suma de ponderación de la frecuencia para obtener el peso semántico se

incluyeron en la red ocho oraciones y en la idea número nueve se ubicó el punto de quiebre donde el PS se vuelve asintótico (tabla 2).

En el núcleo del área creativa se encontró que las docentes mencionaron la expresión «más imaginativos», en segundo lugar indicaron que los niños tienden a ser hábiles

en cuestiones artísticas. En este sentido, Gargiulo (2011) reconoció que los individuos

con aptitudes sobresalientes tienen un pensamiento independiente, exhiben ideas originales de forma oral y escrita, demuestran capacidad para solucionar problemas de difeDefinidoras PS DSC

Facilidad para resolver problemas 172 0

Memorización de cosas u objetos 109 36

Son creativos 94 45

Presta atención en periodos más prolongados 87 49

Lenguaje claro y fluido 68 60

Vocabulario amplio 60 65

Facilidad para aprender conocimientos 58 66

Inquietud por experimentar o saber más 57 66

Reflexivos 55 68

Hacen preguntas constantemente 54 68

Razonamiento lógico 52 69

Participativos 52 69

Aprenden con rapidez y facilidad 51 70

Capacidad para comprender temas complejos para su edad 47 72

11 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Maestras de preescolar

rente forma, crear e improvisar, tal y como lo refirieron las docentes de preescolar que

participaron en este estudio.

Tabla 2

Peso semántico (PS) y distancia semántica (DSC) del conjunto de definidoras de la pregunta

¿qué características tienen los niños con aptitud sobresaliente en el área creativa?

Para la pregunta ¿qué características tienen los niños con aptitud sobresaliente en el

área motriz? se observaron 125 definidoras en el tamaño de la red y la suma de ponderación de la frecuencia para obtener el peso semántico permitió reconocer que la red se conformó por diez ideas ya que en el número once se encontró el punto de quiebre (tabla 3).

Tabla 3

Peso semántico (PS) y distancia semántica (DS) del conjunto de definidoras de la pregunta

¿qué características tienen los niños con aptitud sobresaliente en el área motriz?

En el núcleo se ubicó la expresión «coordinación motriz», mientras que en segundo

sitio se reportó el gusto por las actividades artísticas. Al respecto, es interesante retomar

Definidoras PS DSC

Más imaginativos 231 0

Tienden a ser hábiles en cuestiones artísticas (pintura, danza, música) 178 22

Ideas originales 161 30

Destreza para solucionar conflictos o resolver problemas 112 51

Curiosos 108 53

Sabe trabajar con diversos materiales 78 66

Realizan dibujos detallados (dedicados y cuidadosos) 74 67

Muestran creatividad propia 74 67

Definidoras PS DS

Coordinación motriz 191 0

Gusto por actividades deportivas 69 63

Mayor motricidad fina 67 64

Control general de su cuerpo 53 72

Habilidad para emplear su cuerpo en formas diferentes con propósitos

expresivos 53 72

Gatear, caminar, correr, saltar, lanzar, patear y equilibrio corporal 51 73

Movimientos rápidos al realizar actividad física 50 73

Coordinación motriz gruesa 48 74

Equilibrio 46 75

Conocimiento del cuerpo humano 38 80

12 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Morales-Nava et al.

lo descrito por la SEP (2006) en donde se señaló que la aptitud sobresaliente se expresa

en distintas áreas del ser humano como la motriz, al definirla como las habilidades de

emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas con propósitos expresivos y para el logro

de las metas.

Finalmente, se analizó la pregunta ¿qué características tienen los niños con aptitud

sobresaliente en el área socioemocional? El análisis de los datos permitió reconocer un

total de 132 definidoras en el tamaño de la red y con la suma de ponderación de la frecuencia para obtener el peso semántico se reconoció que la red se conformó por 13 oraciones

(tabla 4).

Tabla 4

Peso semántico (PS) y distancia semántica (DS) del conjunto de definidoras de la pregunta

¿qué características tienen los niños con aptitud sobresaliente en el área socioafectiva?

Los resultados permitieron observar que en el núcleo las docentes reportaron la palabra empatía, seguida de la idea de que los niños sobresalientes regulan sus emociones. En

este sentido, Gargiulo (2011) reconoció que los niños sobresalientes en ocasiones demuestran habilidades de liderazgo. Para Deutch (2006) esta población se caracteriza por ser empáticos, sensibles, se preocupan por cuestiones éticas, buscan la perfección y se muestran

autónomos e independientes, tal y como se observa en los datos reportados en este estudio.

Definidoras PS DS

Empatía 150 0

Regula sus emociones 123 18

Seguridad y confianza 96 36

Sensibles (emocionales) 88 41

Sociables 85 43

Es un buen líder (habilidades de liderazgo) 71 52

Amistosos 59 60

Autoestima 58 61

Capacidad para relacionarse con otros 57 62

Solidarios 50 66

Excelente vocabulario 48 68

Habilidad para convivir 42 72

Toma de decisiones 41 72

13 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Maestras de preescolar

Discusión

La inclusión educativa de los estudiantes con distintas capacidades es un tema común

e importante en la agenda nacional, que se ha retomado en diversos documentos. En estos

se establece que las escuelas deben atender a todos los individuos independientemente

de sus características cognitivas, físicas y emocionales. Esto ha representado un reto

constante y más en algunos niveles educativos en los cuales la identificación de los niños

se ha dejado de lado para priorizar otro tipo de actividades. También, se ha mencionado

que el primer filtro para atender a las niñas y los niños con necesidades educativas es el

docente, ya que, al estar en contacto directo con sus alumnos, provee de información

valiosa que le ayuda a conocer sus características. Por este motivo, es un eje clave y el primer filtro establecido por la SEP (2020) para atender a los estudiantes con alguna necesidad específica.

Como se mencionó previamente, el docente, además de las actividades que realiza de

manera cotidiana con los estudiantes en su aula, debe desarrollar una serie de competencias que le permitan el adecuado reconocimiento de las características de sus alumnos y el

caso de la categoría de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes no es la excepción.

De ahí que el sistema educativo mexicano, a través de los documentos normativos, pretende regular la labor del docente para que sea capaz de reconocer las necesidades educativas de sus estudiantes para brindarles la atención adecuada y favorecer al máximo

sus potencialidades.

Otro dato importante para considerar en el caso de las y los estudiantes sobresalientes es que en la Política Educativa Nacional se ha priorizado la detección en educación

primaria (Covarrubias, 2012) y en una menor medida se encuentran estudios con población preescolar, aun cuando en los lineamientos de la SEP (2011) se ha marcado la trascendencia de lograr una detección temprana. En este sentido, la presente investigación

pretendió profundizar sobre dicho tema y tuvo como propósito caracterizar a los niños y

niñas con aptitudes sobresalientes a partir de las descripciones realizadas por las docentes de preescolar.

Con base en los resultados de esta investigación fue interesante observar que, a pesar de que las docentes de preescolar que participaron en este estudio mencionaron no

haber tomado cursos sobre niños y niñas sobresalientes, fueron capaces de reconocer varias características cognitivas, creativas, motrices y socioemocionales que coinciden con

14 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Morales-Nava et al.

la literatura y los estudios sobre este tema. De esta manera, se encontró que la principal

característica reconocida por las docentes de preescolar fue que los niños con aptitudes

sobresalientes son más imaginativos. Esta idea se ubicó en el área creativa, lo que coincide con lo reportado por Metin y Aral (2020) quienes señalaron que estos individuos tienen un elevado nivel de fantasía e ideas diferentes a las proporcionadas por sus pares.

En segundo lugar, las maestras reconocieron que los niños sobresalientes poseen una

mayor coordinación motriz. Cabe mencionar que estas habilidades forman parte del repertorio de las capacidades cognitivas (Gardner, 2001; Karabulut & Ömeroğlu, 2021) y

autores como Alonso y Benito (2004) mencionan que las niñas y niños sobresaliente se

desarrollan a un ritmo más rápido en el área motora, al tener un mejor control de los

movimientos de su cuerpo.

Fue interesante observar que la capacidad para resolver problemas se encontró tanto

en la dimensión cognitiva como en el área creativa, lo cual permite reconocer que cuando

los seres humanos proporcionan soluciones a los acontecimientos cotidianos se emplean

habilidades de pensamiento de orden superior. Al respecto, Sternberg et al. (2010) indicaron que en la solución de problemas participan distintos procesos que se utilizan de

manera diferente en las tareas y situaciones como: inteligencia práctica (capacidad de

utilizar el conocimiento en la resolución de diferentes problemas de la vida real), la creativa (ideas novedosas y originales, que implican el uso de habilidades de creación, descubrimiento e imaginación) y la analítica (uso del razonamiento y pensamiento lógico en

la resolución de problemas novedosos al utilizar la experiencia previa; Rigo & Donolo,

2013; Sternberg et al., 2010).

Otra idea que se reportó por las docentes fue que las niñas y niños sobresalientes de

preescolar presentan destrezas en las cuestiones artísticas. Al respecto la SEP (2006) indicó que en la escuela se realizan varias actividades como jugar, pintar, cantar, bailar y

dramatizar distintas situaciones que les permiten a los niños expresar sus emociones y

sentimientos. Por lo tanto, la educación artística se propone como un área de oportunidad para desarrollar la creatividad (Chávez-Soto, 2008; Metin & Aral, 2020; SEP, 2006).

Las siguientes características mencionadas por las docentes de preescolar se ubicaron

en el área socioemocional y fueron la empatía y la regulación de emociones. Ambas ideas

concuerdan con lo encontrado en la evidencia empírica, ya que se ha observado que estos

estudiantes muestran capacidad para asumir las perspectivas de los otros, sensibilidad

hacia las necesidades de los demás, disfrutan las relaciones sociales (Blanco, 2001; Gargiulo,

2011; López, 2008; Martín, 2004; Pfeiffer, 2008).

15 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Maestras de preescolar

Finalmente, otra de las ideas que las docentes de preescolar escribieron en mayor

medida fue la capacidad de memorización, la cual se ubica en el área cognitiva. Este rasgo

es uno de los que se menciona de manera repetida en la literatura, porque es una capacidad distintiva de la población sobresaliente debido al nivel de inteligencia que poseen;

ellos suelen destacar en la memoria, en el procesamiento y recuperación selectiva de la

información (Bergold et al., 2020; Bildiren, 2018; Lorenzo, 2006, Slater & Howitt, 2018).

A partir de los resultados proporcionados por las docentes pareciera que las niñas y

niños sobresalientes poseen un conjunto de características que les permiten alcanzar un

pleno desarrollo de forma independiente; pero es necesario enfatizar que estos estudiantes

requieren una intervención adecuada porque ellos tienen necesidades específicas y forman

parte de un sector minoritario que los hace vulnerables (De la Torre como es citado en

Reveles & Padilla, 2018). Al respecto Del Valle (como es citado en Reveles & Padilla, 2018)

reconoce que estos niños y niñas pueden poseer altas habilidades en algunas áreas, pero

presentar problemas en otras. Esto pone en evidencia la importancia de realizar evaluaciones multidimensionales en los centros escolares donde se retome al individuo, al profesor y

la familia para crear programas educativos acordes con las necesidades de la población.

Se debe mencionar que una de las limitaciones en este estudio fue que la muestra solo

corresponde a docentes de la Ciudad de México y pertenecen a una zona urbana, lo que

las pone en cierta ventaja ante otras poblaciones. Por ello se sugiere que para futuras investigaciones se considere una muestra mayor y se incluyan maestras de preescolar de

zonas vulnerables y rurales, esto a fin de conocer si los datos son similares o influyen otras

variables contextuales.

Con base en los resultados del presente estudio se concluye que las docentes de preescolar que participaron en este trabajo lograron identificar diversas características vinculadas a la población sobresaliente. Por esta razón es que los docentes son uno de los

informantes más comunes en el proceso de detección (Blanco, 2001). No obstante, es

conveniente indicar que en ocasiones los datos de los profesores pueden ser sesgados, ya

que ellos tienen estereotipos con respecto a la categoría de los sobresalientes y por este

motivo distintos autores consideran que se debe complementar la información con otras

pruebas formales e informales adicionales para obtener una selección más eficaz y oportuna (Chávez-Soto, 2014; Karabulut & Ömeroğlu, 2021; Rayo, 2001).

Para garantizar que los docentes realicen una detección adecuada de las y los estudiantes sobresalientes se les deben de proporcionar cursos y talleres que les expliquen las características, mitos, estereotipos y estrategias de intervención para la categoría (Endepohls16 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Morales-Nava et al.

Ulpe & Ruf, 2005; Genovard, 2006; Matheis et al., 2020). Al respecto, Karabulut y Ömeroğlu (2021) y Rayo (2001) sugieren lo siguiente: preparación previa de los profesores para

familiarizarlos con el proceso de identificación y con los instrumentos a emplear; contar

con instrumentos adecuados para que los profesores expresen sus juicios, así como considerar a los docentes como una fuente de información más del proceso de identificación.

Por lo que es necesario la combinación de otros instrumentos de evaluación, de tal forma que se establezca un perfil adecuado para cada niño y se logre un óptimo desarrollo

en las diferentes esferas de su vida.

Agradecimientos

A la Escuela Berta Von Glümer por la realización de estudios de Maestría.

Referencias

Alonso, J., & Benito, Y. (2004). Alumnos superdotados: sus necesidades educativas. Bonum.

Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2020). Similarities and differences between

intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation,

and subjective well being. Child Quarterly, 64(4), 285-303. https://doi.org/gmjnsm

Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics gifted children age 0-6 years: Parental

observations. Early Child Development and Care, 188(8), 997-1011. https://doi.org/gs7g

Blanco, V. M. C. (2001). Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados.

Ciss Praxis.

Chacón, A. Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. Revista Electrónica

Actualidades Investigativas en Educación, 5(1), 2-30.

Chávez-Soto, B. I. (2008). Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente

de segundo ciclo de primaria [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de

México.

Chávez-Soto, B. I. (2014). Evaluación multidimensional de alumnos con aptitud sobresaliente

de educación primaria [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Chávez-Soto, B. I., & Acle, T. G. (2018). Niños con altas capacidades: análisis de las variables familiares implicadas en el desarrollo del potencial. Electronic Journal of Reserach

in Educational Psychology, 16(45), 273-300. https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2094

17 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Maestras de preescolar

Chávez-Soto, B. I., Zacatelco, R. F., & Acle, T. G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos son

aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. Actualidades Investigativas en Educación, 14(2), 1-13. https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14828

Covarrubias, P. P. (2012). Identificación de niñas y niños sobresalientes en preescolar [Ponencia].

Primer Congreso Internacional de Educación.

Covarrubias, P. P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. Revista de Investigación Educativa de la REdiech, 9(17), 53-67. https://

doi.org/10.33010/ie\_rie\_rediech.v9i17.123

Covarrubias, P. P., & Marín, U. R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para

estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. Actualidades Investigativas en

Educación, 15(3), 1-32. https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457

Department of Elementary & Secondary Education. (2019). Who is the gifted learner?

https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599012.pdf

Deutch, S. D. (2006). Bases psicopedagógicas de la educación especial. Prentice Hall.

De Zubiría, J. (2011). En contra de la visión convencional, hoy se puede afirmar que la inteligencia y el talento se desarrollan. Magisterio Editorial.

Diario Oficial de la Federación. (2011). Acuerdo número 592. https://bit.ly/3zuwzLX

Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teacher’s criteria for the identification of gifted pupils. High Ability Studies, 16(2), 219-228. https://doi.org/db4m26

Enríquez, G. A., & Arredondo, A. (2018). Los alumnos superdotados en la agenda política

educativa de México (1980-2006). Foro de Educación, 16(24), 193-213. https://doi.org/gs7j

Figueroa, J. G., González, P., & Soliz, G. (1981). Estudios de redes semánticas naturales y

algunos procesos básicos. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gagné. F. (2012). Construyendo el talento a partir de la dotación: breve revisión del MDDT

2.0. En S. M. D. Valadez, M. J. Betancourt, & B. M. A. Zavala (Eds.), Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes

(pp. 45-54). Manual Moderno.

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós.

Gargiulo, R. (2011). Special education in contemporary society. Sage.

Genovard, C. (2006). Educación especial para profesores de educación especial de niños

excepcionales superdotados: inventando el futuro. Educar, (4), 101-110.

González-Arreola, M. R., & Chávez-Soto, B. I. (2021). Enriquecimiento de las habilidades

cognitivas de niños con aptitud sobresaliente. Revista Virtual Universidad Católica del

Norte, (64), 65-90. https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a4

18 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Morales-Nava et al.

González, J., Núñez, J., González, S., Álvarez, L., Roces, C., González, P., Bernardo, A.,

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Sales, P. (2004). Estilos de pensamiento:

análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al

Thinking Styles Inventory. Psicothema, 16(1), 139-148.

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. https://

doi.org/10.1177/001698620605000202

Karabulut, R., & Ömeroğlu, E. (2021). A validity and reliability of a nomination scale for

identifying gifted children in early childhood. International Journal of Curriculum and

Instruction, 13(2), 1756-1777.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. McGraw-Hill.

López, C. M. A. (2008). Estudio, mito y realidad del niño sobredotado. Trillas.

Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento? Estado de arte acerca de la conceptualización. Revista Intangible Capital, 11(2), 72-153.

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.

Martín, L. M. P. (2004). Niños inteligentes. Palabra.

Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., & Precket, F. (2020). Do stereotypes

strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teacher’s beliefs about

student characteristics in Australia. Journal of Teacher Education, 48(2), 213-232.

https://doi.org/10.1080/1359866x.2019.1576029

Metin, S., & Aral, N. (2020). The drawing development characteristics gifted and children

of normal development. Cypriot Journal of Educational Science, 15(1), 73-84. https://

doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4498

Páez, F. V. E. & Valladares, I. A. M. (2015). Detección de alumnos y alumnas con aptitudes

sobresalientes en segundo y tercero de preescolar [Tesis de licenciatura]. Universidad

Pedagógica Nacional, México.

Palacios, D. A. (2018). Aptitudes sobresalientes: un reto para los docentes. En J. A. Trujillo, A.

Ríos, & J. L. García (Coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias

de inclusión en el aula (pp. 185-195). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Pfeiffer, S. I. (2008). Handbook of giftedness in children. Springer.

19 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Maestras de preescolar

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. https://doi.org/10.1177/0162353211433792

Rayo, L. J. (2001). Quiénes y cómo son los superdotados. EOS

Renzulli, J. S. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of

finding and developing high potential in young people. Gifted Child Quarterly, 55(4),

305-308. https://doi.org/10.1177/0016986211421875

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development

for the 21st Century a four-part theoretical approach. Gifted Child Quarterly, 56(3),

150-159. https://doi.org/10.1177/0016986212444901

Reyes-Lagunes, I. L. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptuación y su utilización en la construcción de instrumentos. Revista de Psicología Social y Personalidad,

9(8), 81-97.

Reveles, C., & Padilla, L. (2018, 24 de septiembre). Bullying a la inteligencia: la discriminación a niños sobresalientes en México. Animal político. https://bit.ly/3zuLI01

Rigo, D., & Donolo, D. (2013). Tres enfoques sobre inteligencia: un estudio con trabajadores manuales. Estudios de Psicología, 30(1), 39-48. https://doi.org/gs7s

Rodríguez, N. E., Díaz, H. M., Rodríguez, D. M., Borges, R. A., & Valadez, S. M. D. (2015).

Programa integral para altas capacidades. Descubriéndonos: una guía práctica de aplicación.

Manual Moderno.

Schuur, J., van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., & Kroerbergen, E. (2021). Social-emotional characteristics and adjustment of accelerated university students: A systematic

review. Gifted Child Quarterly, 65(1), 29-51. https://doi.org/10.1177/0016986220969392

Secretaría de Educación Pública. (2006). Propuesta de Intervención: atención educativa a

alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2020). Principales cifras del sistema educativo nacional. Autor.

Senado de la República. (2016, 11 de mayo). Gaceta de la Comisión Permanente. https://

bit.ly/3t1OR4J

Slater, E., & Howitt, C. (2018). Teacher perceptions of a pilot process for identifying

intellectually gifted 6- and 7- year old children in the classroom. Australasian Journal

of Gifted Educational, 32(2), 99-119. https://doi.org/10.21505/ajge.2018.0002

20 Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. · Vol. 19, n.º 3, sep.-dic. de 2021

E -ISSN: 2027-7679 · https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5066

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

VOL. 17, No. 2., julio-diciembre de 2019 · E -ISSN: 2026-7976 DOI:…

Morales-Nava et al.

Sternberg, R., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C., & Bermejo, R.

(2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(1), 111-118.

Torrance, P. (1977). Educación y capacidad creativa. Prentice Hall.

Torrance, P. (2008). Research review for the Torrance test of creative thinking figural and verbal

forms A and B. Scholastic Testing Service.

Valadez, S. M., Meda, L. R., & Zambrano, G. R. (2005). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas. Revista Educación y Desarrollo, (5), 39-45.

Valadez, S. M., Zambrano, G. R., & Zavala, A. (2019). Conocimiento de los profesores de

aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes

sobresalientes: un estudio cualitativo. Revista Talento, Inteligencia y Creatividad, 5(10),

36-48.

 Zavala, B. M. A. (2004). La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias

[Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

**Desarrollo de aptitudes sobresalientes en niños de edad preescolar**

**Y ARTES DE CHIAPASFACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALESTEXTODESARROLLO DE APTITUDES SOBRESALIENTES EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLARQUE PARA OBTENER EL TÍTULO DELICENCIADO EN PSICOLOGÍAPRESENTANANA GABRIELA JAVIER DOMÍNGUEZSOFIA YOSELIN LÓPEZ PÉREZDIRECTOR DE TEXTODR. MARTÍN CABRERA MÉNDEZTuxtla Gutiérrez, Chiapas Agosto 2020**

AGRADECIMIENTOS

Principalmente queremos agradecer a nuestros padrespor su apoyo y amor constante, que nos sirvióparalograr llegar a este punto tan importante denuestras vidas. Gracias por inspirarnos a superarnos, a buscar mejores oportunidadesy esperar cosas grandes de la vida, han sido nuestra principal motivación.Gracias a nuestras familias por alentarnos en cada paso que nos resultó difícil y creímos no poder superar, gracias porque sus palabras en distintas ocasiones fueron el combustible para seguir adelante y no darnos por vencidas.Gracias a nuestros amigos, allegados y seres muy queridos que sin compartir nuestra sangre siemprequisieron lo mejor paranosotras, que con pequeñas acciones hicieron más llevadero este camino y que en el transcurso se convirtieron en parte de nuestra familia, ganándose un espacio en nuestros corazones.Gracias a aquellos seres que amamos y que ya no se encuentran con nosotros, las vivencias que tiempo atrás compartimos y que debido a su partida tuvimos que superar,fueron parte de nuestra formación para poder ver con otra perspectiva la vida, a ustedes les dedicamos este trabajo,del cual,por azares de la vida ya no pudieron ser testigos.Gracias a nuestro Director de Texto, el Dr. Martín Cabrera Méndez, quien nos guio y asesoró con paciencia ysobre todo nos otorgó soluciones para cada interrogante que nos surgía, gracias por proporcionarnos su ayuda y experiencia.Finalmente gracias a la vida por darnos la oportunidad de contar con personas tan especiales, ha sido un camino lleno de muchas emociones y si en algún momento creímos rendirnos, hoy podemos decir que lo logramos, que superamos uno de tantos obstáculos que bien sabemos nos esperan, porque este no es el final, sino el inicio de una vida profesional, una etapa más de nuestras vidas. Gracias porque de ello ha surgido no sólo un trabajo de investigación, también una hermosa amistad.

INTRODUCCIÓN

Durante el crecimiento y desarrollo el ser humano va adquiriendo experiencias y conocimientos a lo largo de su vida, está por parte de los amigos o familiares, sin embargo, la escuela es la única institución formal. La educación es un pilar importante que se encarga de formar e informar a sus educandos de lo indispensable y comprender los contextos históricos que permitieron a la sociedad desarrollarse hasta lo que es actualmente, asimismo, busca proporcionar las herramientas que ayudarán a crear una profesión con la cual subsistir. Los niños, adolescentes y jóvenes, a quienes está dirigido este proceso deben atravesar una serie de niveles educativos donde se evalúan los conocimientos y habilidades propias de su edad, de manera que compruebe ser un individuo capaz y con los conocimientos suficientes para garantizar una labor prominente.Actualmente la educación se presenta como una oportunidad para todos, un derecho que no distingue a las personas ni las clasifica, sino más bien, permite que, sin importar las condiciones, esta deba tener acceso a una educación de calidad, donde las barreras económicas, religiosas, ideológicas, de color, raza, etc., no impidan su desarrollo en cualquier ámbito, que pueda desenvolverse sin ser juzgado y presentarse ante los demás tal y como es. Aunque en la actualidad este pensamiento es compartido por la mayoría de las personas, aún existen quienes no aceptan el cambio y por tanto continúan exhibiendo, maltratando y denigrando a otros por sus diferencias.En el ámbito escolar, estas circunstancias se presentan con el bullying, donde se observaban y se escuchaban casos de niños que cometen actos de maltrato hacia sus compañeros, especialmente a aquellos con una discapacidad; otro de los inconvenientes reside en que al prestar atención a los niños que presentaban problemas en su aprendizaje, ya sea por una discapacidad intelectual o física, se comenzó a creer que todos se encontraban en una situación de falla, generalizándolos como niños problema, creyendo que la dificultad era única y exclusivamente del niño, por tanto, era él quien debía cambiarsu forma de realizar, ver y actuar. Es entonces que se puso de moda en las aulas educativas los niños hiperactivosy autistas, por medio de malos criterios o etiquetas que realizan los propios docentes, intentando justificar el mal comportamiento de sus alumnos como síntoma de una enfermedad. Así fue como, con la creación de distintos programas dedicados para mejorar las oportunidades de los niños con discapacidad se dotó a las instituciones de profesionales en la salud y en educación, especializados en el tratamiento de niños con trastornos, discapacidad intelectual y/o problemas de aprendizaje, etc.A partir de un diagnóstico adecuado, es como se externalizan las condiciones bajo las cualeslos niños aprendían, prestando atención a los detalles y observándose para lograr identificar el problema que impedía que lograran cultivarse de los conocimientos dados por el profesorado. Pero fue necesario, no sólo la observación de los niños en el aula, sino la aplicación de pruebas y entrevistas con los padres, para comprender su forma de interactuar con el exterior, entendiendo la existencia de problemas de conducta relacionados no a un trastorno o enfermedad, sino a la falta de actividades apropiadas a su capacidad de aprendizaje.La mayoría de las personas creían que cuando un niño se portaba mal,era debido a la falta de educación en casa,al mal ejemplo o a una enfermedad; y aun cuando estos parecían ser los casos de algunos niños, había otros que tenían problemas de atención y no de intelecto, pues es normal para la sociedad considerar que losniños que van mal en sus calificaciones son tontos, burroso malos para el estudio, como coloquialmente se les califica, haciéndolos creer que ese inconveniente es incorregible, sin embargo, se identificó que algunos de estos niños presentaban rezago escolar por planes de estudios mal adecuados a su necesidades.Es decir que existían niños con un intelecto bajo comparado con las actividades que debían realizar, o en caso contrario, eran niños con intelecto superior que le permitía llevar a cabo las actividades rápidamente, en ambos casos, si los materiales con los que trabajaban no eran llamativos para ellos, no presentaban interés alguno en ejecutar la actividad y se convertía en una mayor complicación debido a la falta de atención por parte de los niños en cuanto a la realización de sus tareas y actividades.En el pasar de los años, se comenzó a normalizar la integración de niños con alguna discapacidad, Aptitudes Sobresalientes o con dificultades de aprendizaje, en las aulas regulares yse les enseñó a los demás a que comprendieran que las condiciones físicas o mentales que generan alguna repercusión en una persona no son razón de maltrato o de un trato diferente, porque mientras más temprana sea la edad en la que se le inculca a los niños estos valores, mejores personas son las que se formarán y así se podrá crear una sociedad más justa e igualitaria, con oportunidades para todos.Como consecuencia de ello, se inició también con la atención de niños con problemas conductuales, de aprendizaje y niños con Aptitud Sobresaliente, adecuando currículos escolares por medio de programas en servicio a la educación especial que se encargan de proporcionar alternativas educativas benéficas para la situación de cada niño según sus propias necesidades, es así que en el país podemos encontrar a nivel estatal el programa CAPEP y a nivel federal USAER, CAM y UOP, instituciones que atienden a los alumnos y apoyan a las familias de los mismos con las herramientas adecuadas.Cuando el foco de atención en la educación especial se amplió, se comenzó reflexionar sobre las distintas formas de aprender y a ser más sensibles en cuanto al tema de las diferencias, llevando a la educación a otro nivel. Sin embargo y a pesar de lo logrado, aún existen casos de discriminación, intolerancia y falta de respeto hacia las personas con discapacidad y diferencias de aprendizaje, ya que no todas las escuelas cuentan con los servicios especiales, como lo son el profesional capacitado, los materiales didácticos y los espacios adecuados para el trabajo con los niños.Aunado a ello, la desinformación en cuanto al tema de educación especial y el trabajo que llevan a cabo, no permiten que las personas conozcan la importancia de la atención oportuna en los niños y se dejen guiar por ideas tabú que en lugar de beneficiar, perjudican.La Aptitud Sobresaliente es un ejemplo de ello, algunos padres tienen la idea de que estimulan correctamente a sus hijos por medio de la tecnología, consideran que permitir el manejo de instrumentos como los teléfonos celulares, videojuegos o tabletas benefician a la educación y al desarrollo de su inteligencia, siempre y cuando las actividades que lleven a cabo sean educativas, sin embargo no todos los juegos lo son,el hecho de que un niño pueda manejar artefactos complicados para su edad no hace referencia a inteligencia, sino más bien a un hábito aprendido, convirtiendo dichos aparatos en una especie de ocio más que en una herramienta educativa. Si bien la tecnología plantea una nueva forma de realizar actividades realmente adecuadas y en beneficio del aprendizaje, actualmente sirve más para los padres como una

8herramienta justificable para el entretenimiento del niño, de manera que les permita llevar a cabo sus propias actividades.Un niño puede ser sobresaliente y evitar el rezago escolar por medio de una atención adecuada y prematura, donde se le enseñe el modo adecuado de utilizar los aparatos electrónicos, mismos que sin excederse pueden ser un buen estimulante, así mismo alentarlos con actividades que pongan a prueba sus sentidos.Es así que con el fin de informar tanto a padres de familia, docentes, estudiantes y personas en general acerca del tema de la Aptitud Sobresaliente y de la forma en la que se puede apoyar a los niños para evitar algún tipo de retraso escolar, hemos realizado la siguiente investigación donde se expone información que permita al público comprender y entender las condiciones que pueden favorecer a los niños, con la intención de que tengan los conocimientos necesarios en dado caso que se presenten ante un caso similar, por tanto, parte de la información que se encuentra expuesta consta de lo siguiente.En el primer apartado se proporciona una explicación acerca de la historia de la educación, su evolución y el cambio en cuanto a su proceso y su dirección, volviéndose una educación incluyente y especial, hablando sobre cómo dicho concepto con el pasar de los años fue cambiando y atendiendo a personas con distintos problemashasta centrarse en lo que hoy es la Aptitud Sobresaliente, explicando su significado y las implicaciones generales que conlleva acerca del mismo.En el segundo apartado se encuentra información referente al proceso a través del cual se puede identificar a los niños con Aptitud Sobresaliente, cuáles son las características que lo distinguen y cómo debe actuarse ante esta situación, así como, el trabajo que debe realizar el docente y los padres de familia para apoyar al niño dentro y fuera del aula, proporcionando información acerca de los programas que pueden auxiliar en estos casos.Para concluir, el tercer apartado abarca los diversos contextos que favorecen a que un niño tenga Aptitud Sobresaliente, desde su desarrollo, la familia, la escuela, lo social y económico, entre otros puntos clave dentro de los ambientes que lo rodean, así como qué situaciones benefician y estimulan al niño para que tenga un desarrollo cognitivo adecuado y benéfico.

OBJETIVOS

Describir el desarrollo de Aptitudes Sobresalientes en niños y niñas de preescolar.

Discernir al concepto de la Aptitud Sobresaliente mediante sus antecedentes históricos y términos asociados para clarificar su concepto.

Describir los procesos de identificación de Aptitudes Sobresalientes en los alumnos y alumnas de nivel preescolar.

Describir los elementos que favorecen el desarrollo de la Aptitud Sobresaliente.

CAPÍTULO 1. REFERENTES HISTÓRICOS Y CONCEPTUALES DE APTITUD SOBRESALIENTE

El desarrollo del ser humano se basa en la adquisición de una serie de conocimientos implícitos y explícitos, que pueden ser aprendidos por experiencias propias o a través de terceros. Es importante que los individuos se doten de los conocimientos básicos, y se espera que así sea, ya que, al no contar con los mismos, la calidad de vida de la persona puede ser considerada como inapropiada.Dentro de los estándares exigidos por la sociedad, la educación es uno de los requerimientos más importantes, pues resulta ser una de las fuentes principales de formación, además de la familia. Ambas son las primeras en dar pie a contextos que estimulan los sentidos y ponen en funcionamiento al individuo.Los niños por su parte, son el eslabón que está a punto de dotarse del conocimiento que les ofrece el ambiente que los rodea, de él depende adaptarse a las diferentes situaciones que se le presenten, ya sea que fracase o no en ellas; para ello, principalmente por medio de los padres, se encargaron de proporcionarle las herramientas iniciales y primordiales, de manera que, a continuación, los maestro continúen guiando al niño con un ambiente que ponga a prueba sus habilidades; es así como entre estos dos agentes, con quienes existirá la mayor cantidad de tiempo invertido en cuanto al desarrollo del niño, por medio de un trabajo en conjunto y durante un determinado tiempo, formarán a un futuro miembro de la sociedad.Es entonces que los docentes, en su labor de enseñanza, no se deben exclusivamente a la estimulación cognitiva, sino que también, a una ilustración más ambigua, donde instruirán alos niños a conocer mejor sobre el mundo que los rodea, identificar emociones, colores, animales, plantas, lugares, pero aún más importante, a que el niño logre identificarse.

Para ello los docentes deben empaparse de ideas, estrategias, planes yactividades propias a la edad de sus alumnos y adecuarlas a sus necesidades, es así como dentro de lo educativo se habla sobre la educación especial, donde existe una gran variedad de particularidades que se presentan en los alumnos y que representan una forma más de aprendizaje, enseñándonos día a día que hay diferentes formas de aprender y que las limitaciones sólo se encuentran en los esquemas de normalización.Un claro ejemplo es el de las Aptitudes Sobresalientes, donde se demuestra que los niños con altas capacidades deben ser atendidos y no ignorados sólo por el hecho de contar con un alto nivel cognitivo, pues lo sobresaliente hace referencia a un conjunto de habilidades artísticas, motrices, intelectuales y emocionales, que permiten a un niño destacar de entre sus compañeros.Es así que en el primer capítulo se tratará de comprender mejor el tema de la Aptitud Sobresaliente en cuanto a los niños en edad preescolar, es necesario conocer el contexto a través del cual la educación ha evolucionado, la repercusión que tuvieron los cambios en el proceso de enseñanza, la creación del concepto de educación especial, así como el entender a qué hace referencia el término sobresaliente dentro del mismo y los alcances que este tiene, dichos principios son la base del siguiente apartado.

1.1HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIALDentro de las variantes de la educación podemos hablar de diferentes tipos, desde la reglamentaria que se maneja por un sistema con niveles educativos, horarios y calendarios de actividades que cumplen objetivos específicos, conocida como educación formal; así como la educación no formal, que es intencionada y se encuentra fuera de un sistema obligatorio, que puede ser comprobada por medio de certificados y que en su mayoría complementan la educación formal ya obtenida; y por consiguiente la educción informal, que es espontánea y surge de las experiencias cotidianas de la vida y a través de la interacción con los individuos. Estas surgen del contexto que rodea a la persona, sin embargo existen otras formas de clasificar la educación, tales como el nivel (preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior), el formato (a distancia, presencial, semipresencial) y el contenido (física, emocional, social, especial, etc.), entre otras más actuales y modernas.

13Pero es esta última donde se encuentra la Educación Especial, la cual es una modalidad de la educación básica, que como su clasificación bien señala, su contenido se relaciona con una serie de conocimientos, habilidades y destrezas propias para el apoyo de niños y niñas con o sin discapacidad que enfrentan barreras en su aprendizaje, ofreciendo asesoramiento y acompañamiento metodológico a los docentes, así como atención y seguimiento de los alumnos, además de orientación a los padres de familia y difusión de información a la comunidad. Aunque el conocimiento sobre este tipo de educación es mayormente conocido, identificado y aceptado dentro de la sociedad actual, posteriormente era un hecho imposible y poco natural, ya que aligual que otros acontecimientos, la educación ha padecido distintos cambios para ser lo que hoy en día, por ello es importante retroceder históricamente y así comprender la importancia del mismo.Como bien sabemos la educación escolar es la base principalde adquisición de conocimientos propios para un buen desarrollo dentro de la sociedad, es la fuente que provee de herramientas necesarias para la convivencia con otros, y por medio de ella, se busca la formación de personas que sean capaces de involucrarse en diversos ámbitos sociales, favoreciendo el crecimiento personal y la obtención de mejores oportunidades económicas, laborales, sociales y familiares.En la actualidad se busca que el mayor número de personas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, tengan acceso a la educación, por lo que es considerada un derecho al que todos deben tener acceso y para llegar a ello, el proceso de cambio de la educación tuvo que sobrellevar lo siguiente. En un principio la educación iba de la mano con el género, es decir que, había cierto tipo de educación para hombres y mujeres, el cual dependía del papel que cada uno de ellos representaba en la sociedad. A las mujeres por lo general, se les educaba para ser amas de casa, que entendieran de música, vestimenta y cosas afines al hogar, mientras que a los hombres se les permitía aprender de ciencia, historia, política, etc., sin embargo, como bien sabemos, este tipo de roles se han transformado hasta como lo conocemos hoy en día. Ahora tanto hombres como mujeres realizan no sólo los roles comunes, sino que también representan papeles completamente diferentes, e inclusive, intercambian sus papeles, ya que se puede observar a hombres realizando el trabajo de una ama de casa y a mujeres en puestos empresariales.

En la actualidad se busca que el mayor número de personas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, tengan acceso a la educación, por lo que es considerada un derecho al que todos deben tener acceso y para llegar a ello, el proceso de cambio de la educación tuvo que sobrellevar lo siguiente. En un principio la educación iba de la mano con el género, es decir que, había cierto tipo de educación para hombres y mujeres, el cual dependía del papel que cada uno de ellos representaba en la sociedad. A las mujeres por lo general, se les educaba para ser amas de casa, que entendieran de música, vestimenta y cosas afines al hogar, mientras que a los hombres se les permitía aprender de ciencia, historia, política, etc., sin embargo, como bien sabemos, este tipo de roles se han transformado hasta como lo conocemos hoy en día. Ahora tanto hombres como mujeres realizan no sólo los roles comunes, sino que también representan papeles completamente diferentes, e inclusive, intercambian sus papeles, ya que se puede observar a hombres realizando el trabajo de una ama de casa y a mujeres en puestos empresariales. Como

14podemos percatarnos, la sociedad ha hecho lo posible por volverse incluyente, donde pueda ser tomado en cuenta las diferentes capacidades que poseen las personas, desde su forma de vestir, hablar, pensar, aprender, etc. En el caso de la educación escolar se ha podido observar, además de cambios, ciertas dificultades referentes a problemas de conducta y aprendizaje en los alumnos, por lo que, tanto maestros, directivos e instituciones han buscado el modo de aminorar dichas controversias que afectan el buen desempeño académico, sin embargo, la forma de apoyar a esta población era completamente diferente hace algunos años.Los tipos de enseñanza que se usaban con anterioridad, se caracterizaban por lo disciplinario, se pretendía que los alumnos acataran las normas y realizaran sus deberes con exactitud. Las equivocaciones eran reprendidas, a veces, culminaban en castigos tortuosos que implicaban en el niño un cambio de conducta y de un mayor esfuerzo para entender y realizar sus tareas. Cuando un niño presentaba un signo de diferencia, ya fuese en cuestión de conducta, forma de pensar o de realizar sus actividades, era considerado como alguien anormal, raro, extraño, enfermo, etc., calificativos que desacreditaban el razonamiento de las personas, estas características se atribuían a cuestiones mágicas, demoniólogas o a enfermedades mentales. Si bien es cierto en algunas ocasiones se trataban de cuestiones fisiológicas que como consecuencia tenían un efecto negativo en el organismo, como el retraso mental o las malformaciones, mismas que no eran bien aceptadas, pues la forma de pensar de la sociedad estaba basada en un modelo perfeccionista. En sí, la sociedad a través de su historia ha 1demostrado su temor al cambio y a lo desconocido, pretendiendo siempre quedarse con loque plantea comoseguro. Con el tiempo la sociedad se vio en la necesidad de evolucionar y aceptar las diferencias que cada individuo poseía. En la educación, el cambio comenzó a darse por medio de la aprobación de ideas poco conservadoras, así como a laatención de personas con problemas mentales, adecuando y modificando no sólo los planes educativos sino también las actividades sociales. Más adelante, buscando diversificar su campo de estudio, se les otorgó también cierta importancia a otros casos comolos problemas de conducta, el bajo rendimiento y problemas físicos (ceguera, sordera, mutismo, motricidad, etc.), pretendiendo que las condiciones en las que las personas se encontraban no impidieran su derecho a la educación.

15Este tipo de cambios comenzaron en la época renacentista con los conceptos médicos y sociales sobre la discapacidad y con la creación de centros de aislamiento, pertenecientes a la iglesia, que posteriormente pasaron a ser propiedad del estado. A partir del siglo XVIII, se dieron avances más significativos, como la creación de la escuela para sordomudos L’Epeé, que se convertiría en el Instituto Nacional de Sordomudos de París, donde se estableció un sistema de lenguaje mímico para que los sordomudos tuvieran acceso a la educación, así mismo se creó el Instituto para Niños Ciegos en 1784, buscando la alternativa de usar el tacto, que más adelante sería perfeccionado por Louis Braille, creador del sistema Braille, como actualmente lo conocemos; pero estos no fueron los únicos cambios pues, estas ideas de aceptación hacia las personas deficientes iba en aumento y cada vez obtenía mayor apoyo por parte de la población en general, quienes comenzaban a tener mayor conciencia sobre estos casos, para ello, fue necesario del impulso de unas cuantas personas interesadas en hacer la diferencia a través de sus ideas renovadoras, personas con palabras pesadas e influyentes, que fueran reconocidas dentro del sistema social.Es así como en el siglo XIX, a partir de la obra de Rousseau Emilio o de la Educaciónescrita en 1962, establece su filosofía de la educación, donde considera a la infancia como una etapa sustancial y crucial para el posterior desarrollo y que tiene como principio el respeto al aprendizaje autónomo del niño centrando el proceso educativo en el aprendizaje y no en la enseñanza, dejando que el niño aprenda por sí mismo los límites de sus capacidades, es así, como surge un cambio radical en lo que se conocía como educación general, permitiendo la asistencia de los alumnos con discapacidad y la atención de las deficiencias mentales por medio de tratamientos médicos adecuados.Autores como Pinel (1745) y Esquirol (1772), fueron quienes dieron pie a la clasificación de las enfermedades mentales buscando un trato moral para las personas en dichas condiciones. Más adelante Itard (1774) se dedicó a trabajar en la educación de personas con déficits auditivos en el Instituto de Sordomudos en París. Continuando con Seguin (1812), otro autor considerado como precursor de la educación especial, quien consideró los factores ambientales en el aprendizaje dando importancia a la interacción activa con el entorno en todo momento; estos autores fueron quienes influyeron en la transformación del pensamiento sobre la preparación del niño en los procesos de aprendizaje (Pérez, 2014).

16Un hecho fundamental surgió en 1971 cuando las Naciones Unidas, en su asamblea general del 20 de noviembre, aprobaron la Declaración sobre los Derechos de los Deficientes Mentales, permitiendo una sensibilización por parte de la sociedad e inclusive una mayor preocupación por sus derechos.Por lo que la educación se vio en la necesidad de dejar atrás sus métodos habituales y transformarlos en estrategias de estudio más adecuadas a las necesidades personales de los alumnos, haciendo referencia a un tipo de Educación Especial.Este tipo de educación se llevaba a cabo fuera del sistema educativo ordinario y como un sistema a la par con técnicas y modelos de intervención concretos e individualizados, fue así que en 1975 se creó en Estados Unidos de forma oficial la Educación Especial, con el objetivo de crear estrategias de aprendizaje que favorezcan las capacidades de los alumnos que se encuentren académicamente por debajo o arriba con relación al promedio.Es así como surge la legitimación del término en el cual la UNESCO en 1983, citado por Pérez (2014), de manera oficial, define que la educación especial es:“ Una forma de educación destinada a aquellas personas que no alcanzan o es imposible que alcancen a través de acciones educativas normales los niveles educativos, sociales y otros propios a su edad y que tienen por objeto promover su progreso hacia otros niveles” (p.7).Además de ello, se toma en cuenta no sólo a los sujetos con una dificultad de aprendizaje necesariamente considerada como desfavorecedora, sino que también se da importancia a los casos de niños con un Coeficiente Intelectual (CI) por arriba del promedio, niños con diferentes talentos, capacidades cognitivas, artísticas, deportivas, etc., es decir, niños excepcionales que presentan un gran avance en su educación a diferencia del de su grupo, que trabajan a un nivel más rápido; a esta diversidad de atenciones educativas se le nombra actualmente Necesidades Educativas Especiales(NEE), donde se puede atender a niñosde ambos hemisferios, creando estrategias que fortalezcan el aprendizaje y el nivel educativo.En relación con lo anterior, Doyal y Gough (1992), citado por Parra (2009) menciona que las necesidades se definen como objetivos y estrategias que, de no alcanzarse, ocasionan un grave daño para la integración de la persona en su contexto y grupo social.

17Con base en la SEP en su Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) menciona que:“El concepto de Necesidades Educativas Especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los Principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales(Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994” (p.13).Eltérmino de NEE busca una adaptación al currículo escolar actual englobando los problemas de audición, visión o movilidad, desventajas educativas, dificultades de aprendizaje, problemas emocionales, conductuales y Aptitud Sobresaliente, permitiendo una nueva perspectiva de la Educación Especial y ampliando su foco de atención. En su artículo La Educación Inclusiva en la Reforma Educativa de México, García Cedillo (2018) menciona que:“es necesario saber que el concepto de Necesidades Educativas Especiales está aunado con la integración educativa, la cual es un proceso que busca que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales estudien en las escuelas y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecerle los apoyos que requieran” (p.51).En el sentido de la integración educativa las necesidades educativas resultan ser una dificultad individual, es decir, factores personales que impiden a la persona desenvolverse de manera sana en su ambiente educativo por lo que requiere de una adaptación curricular externa y especial para su caso.La causa de no contar con los recursos apropiados cuando un niño presenta una necesidad educativa especial, es el de obstaculizar su proceso de enseñanza y su derecho a una educación de calidad, favoreciendo a una mala conducta que afecte su entorno y su desarrollo emocional, así como su relación con otros. Sin embargo, la importancia no recae exclusivamente en los recursos, también en el personal docente, padres de familia e instituciones para lograr una mejora en la educación. Es así como del enfoque individual se opta por uno general, es decir, la solución se centra no sólo en el niño que presenta la dificultad, sino en todos los alumnos, de manera que se reorganice

18todo el sistema educativo y no sólo una pequeña parte, en este sentido se cambia a la integración por la inclusión.En la inclusión educativa, el término de NEE desaparece y en su lugar se toma a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), a diferencia de la integración, la inclusión busca que los mismos miembros del cuerpo docente de las escuelas sean quienes se encuentren preparados para los obstáculos que sus propios alumnos presenten y no necesiten de alguna ayuda externa, es decir un profesional ajeno a su institución. Del mismo modo los apoyos que se otorgan no son exclusivos de un conjunto de individuos con problemas específicos, sino que se da apoyo para un mismo grupo sin importar sus condiciones. Aunque las NEE que propone la integración se dirigen a niños cono sin discapacidad, las BAP van mucho más allá, pues lo que ésta intenta es evitar la existencia de las dificultades. Bien podría decirse que busca un tipo de medida preventiva dentro de las instituciones desde mucho antes que los problemas que impiden el aprendizaje se presenten, es decir, no es necesario que el niño asista y demuestre tener una dificultad, sino que antes de que este llegue exista ya una preparación, desde la estructura de la institución, sus planes de estudio hasta sus docentes.Es así como la educación inclusiva maneja dos modalidades, la moderada y la radical, la primera continua tomando en cuenta las NEE junto con el resto de los alumnos, identifica las necesidades individuales del niño que a su vez pertenece a un grupo considerado como vulnerable para fortalecer el aprendizaje no sólo del individuo sino también el de su grupo, acepta la participación de externos y lleva a cabo evaluaciones psicopedagógicas; por su parte el radical, busca proporcionar educación de calidad a todos sus alumnos sin importar sus condiciones sociales, escolares o personales y elimina el concepto de NEE, se centra más en el ambiente que en el niño.Como menciona García (2018), uno de los contras de la inclusión, radica en que al centrarse más en un grupo se deja de lado a aquellos casos en los que sí es necesaria una atención personalizada, por lo que es necesario encontrar un punto homeostático donde pueda brindarse apoyo sin señalar exclusivamente al niño como el factor a cambiar.

19En el caso de la Aptitud Sobresaliente la atención que se lleva a cabo es de forma individualizada, hace referencia al trabajo con niños de un nivel de desempeño académico superior y que trabajan en un tiempo más rápido que el de sus compañeros. La dificultad se presenta cuando al concluir con sus actividades antes que el resto de su grupo, tienden a mostrar aburrimiento o inquietud y con el fin de inhibir ese momento pueden comenzar a jugar dentro del aula, representando así una distracción para los demás niños que aún continúan trabajando; por lo que en consecuencia los maestros hacen un llamado de atención y enocasiones pueden reaccionan con un poco de molestia hacia las actitudes del niño. Normalmente los docentes buscan que el trabajo entre los niños lleve un ritmo normal y a la par, es así que cuando uno de ellos concluye muy lento o muy rápido simbolizan una dificultad, lo cual requerirá de mayor atención y es entonces que al no contar con una buena preparación, con actividades o estrategias adecuadas, así como de una falta decomprensión sobre la situación por la que puede estar atravesando el niño, el problema puede resultar a largo plazo e intervenir con el buen funcionamiento del grupo y perjudicando el aprendizaje de los niños en general. Actualmente el término AS puede ser definido por diferentes autores e instituciones, no obstante, la mayoría de ellos coinciden en que estos niños sobrepasan lo esperado y por tanto sorprenden con sus actitudes y formas de resolver problemas, a diferencia de otros niños de su edad. Se trata de niños con ciertas características que los hacen destacar de manera fácil, manifestándose en diversos contextos. La SEP (2006) entiende la Aptitud Sobresaliente como la capacidad que tiene un niño de destacar significativamente al expresar una o más habilidades de forma cualitativa o cuantitativa, es decir, desde el desempeño para llevar a cabo sus actividades como el producto que se obtiene de ellas, distinguiéndose del resto de su grupo en diferentes ambientes (familiar, escolar, social, etc.) y áreas (lógico, matemático, verbal, creativo, etc.) Pp. 59-61 Un alumno con Aptitud Sobresaliente posee una capacidad intelectual alta y para desarrollarla adecuadamente necesita de maestros, padres, tutores, escuela y ambiente que pueda brindarle las oportunidades y el apoyo necesario para que no se extinga su talento.Es entonces que los maestros, las instituciones, los padres de familia y la sociedad en general, tienen la obligación de capacitarse en temas como la Aptitud Sobresaliente para omentar el trabajo, la aceptación, el pensamiento y la atención de temas como este, entre otros más complejos, para el beneficio en el desempeño de los niños e incrementar las oportunidades en su futuro.Es con el fin de aminorar estas conductas, que afectan no sólo al niño en particular sino al grupo de manera general, que se crean programas especializados en la detección de niños con problemas de aprendizaje y Aptitud Sobresaliente, pero para poder entender de la mejor manera el tema, es necesario revisar el contexto histórico del país que permitió llegar a lo que se conoce ahora como Aptitud Sobresaliente y las medidas que se toman, mismo que es presentado a continuación.

1.2 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

En México uno de los principales problemas es la pobreza extrema, con ellos, los problemas de educación van en aumento, pues el factor económico está aunado al nivel educativo que puede adquirirse, por tanto, en la actualidad existen casos de personas sin acceso a la educación. La falta de educación da pie al rezago escolar, es decir, un atraso en el que se encuentran tanto niños, como jóvenes y adultos mayores sin haber alcanzado un nivel de educación básico adecuado, por tanto, no han adquirido los conocimientos y elementos necesarios para desenvolverse en la sociedad.La educación en México, es un tema complejo, debido a que generalmente se cuestiona la calidad de la misma, ya que dentro de la población que tiene la posibilidad de recibir una educación, podemos encontrar problemas de aprendizaje, afecciones en la capacidad del lenguaje, motricidad o cognición. Con los años se comenzó a comprender que cada individuo era diferente y por tanto, su forma de ser, hablar, expresarse y pensar era completamente diversa entre uno y otro, por tanto la manera de aprender también.Existe una variabilidad para la forma en la que un individuo procesa la información, donde podemos encontrar a personas que aprenden mejor de forma visual, auditiva o kinestésica,

La madre implica la del bebé. Durante la gestación hasta el momento del parto, son la madre y el médico quienes deciden lo mejor para él, en adelante corresponde un trabajo especialmente de los padres, quienes, al quedar bajo la responsabilidad de una buena salud, continúan dando a su hijo las vitaminas, medicinas y vacunas que requiera.Ibañez y Mudarra (2014) mencionan que “la atención temprana debe ejercer su función preventiva adoptando las medidas precisas encaminadas a impedir, si es posible, que el niño-a se vea afectado en cualquier área de desarrollo” (p.111).Por tanto, al igual que los cuidados prenatales, natales y postnatales, así como la lactancia; se encuentra la estimulación temprana, que surge de la búsqueda del bienestar y el futuro saludable que los padres desean para sus hijos, en este método por medio del juego y aprovechando situaciones cotidianas se estimula a los niños de cero a cinco años de edad, a través de diferentes ejercicios.Se refiere a un conjunto de técnicas o actividades con el fin de desarrollar al máximo las capacidades de un bebé, tanto físicas como mentales, proporcionando experiencias nuevas que ayudarán al desarrollo motriz, cognitivo, social y emocional del niño, estas actividades no son muy complejas, sino más bien tienen que ver con actividades diarias y comunes que se realizan en la cotidianidad las cuales se busca potencializar para afinar los sentidos del niño y que pueda prestar mayor atención a lo que sucede a su alrededor.La estimulación temprana “mejora las condiciones físicas, emocionales, cognitivas y sociales de los niños y niñas, potenciando la psicomotricidad, para elevar elrendimiento escolar y los resultados de evaluación en todas las etapas educativas” (Barrero & Macías, 2015, p.113).La importancia de llevarse a cabo a una edad muy temprana se debe a que el niño en sus condiciones se encuentra en una etapa en la que percibe mejor los estímulos. Resulta más fácil crear aprendizajes cuando el cerebro del niño es mayormente capaz de percibirlas y almacenarlas.De acuerdo con Doman y Doman (1999):“La capacidad de los niños para absorber información fácilmente en la infancia,es lo que se conoce como la maleabilidad o plasticidad del cerebro, que desaparece para toda la vida después

112de los seis años y el desarrollo significativo del cerebro ya casi ha terminado. Se ha convertido en lo que va a ser de adulto. Su sabiduría ha empezado y crecerá toda la vida” (p. 112).Por eso, al ser un proceso, la estimulación temprana tiene como margen de edad de cero a cinco años, lo que hace referencia a la etapa preescolar, en la cual los niños aprenden de mejor manera a través del juego y en un ambiente colorido, pues su atención reside en ello. Por eso los jardines de niños son tan llenos de color, ya que se busca que el niño atienda la información desde lo que le gusta.Así lo mencionan Papalia & Duskin (2005):“El cerebro recibe estimulación a través de los sentidos, movimientos y solo se puede llegar a su máximo potencial a través de otorgarle las oportunidades de aprendizaje en los 6 primeros años de vida que es en donde se desarrolla neurológicamente la inteligencia emocional y cognitiva” (p. 112).Con base a ello, en la estimulación temprana se recalcan tres aspectos importantes para poderse llevar a cabo como lo describen Barrero y Macías (22015):1.-La administración del ambiente o registro:el ambiente favorable es indispensable para formar el óptimo progreso general del infante, certificando condiciones placenteras de salud y prosperidad a nivel físico, emocional, general y cognitivo.2.-Los estímulos:son aquellas señales en el ser humano, que provocan en él una obstinación, es decir, una autoridad sobre alguna situación. Los estímulos son de toda índole, tanto exterior como interior, tanto corporales como afectuosos.Las ventajas de los estímulos son:Genera mejores oportunidades y calidad de vida desde el nacimiento a los niños yniñas.Potencia habilidades y destrezas cognitivas en el desarrollo integral infantil.Promueve la integración familiar para que alcancen un adecuado desarrollo y autonomía.Fortalece mejores oportunidades y movilidades sociales de la familia.Mejores alternativas para el desarrollo de la salud física, emocional y cognitiva del infante.

1133.-Inteligencia Psicomotriz:La psicomotricidad es una técnica que desarrolla diversas sensaciones motoras en el niño y la niña, facilitan un aprendizaje significativo, elmismo que le permite al estudiante desarrollarse plenamente en el contexto donde se desenvuelve y brindar sus conocimientos y habilidades intelectuales para el bienestar de la comunidad educativa, desempeñándose con responsabilidad y esmero en todos sus actos.Según Armijos (2012) “La psicomotricidad se refiere al control del propio cuerpo, bien al control de piernas, brazos, cabeza y tronco (motricidad gruesa) o al control de manos y dedos (motricidad fina).” p.118Al estimular los movimientos del niño, se le proporciona la ayuda para que, en una etapa futura, el control de los mismos le resulte más fácil, que se un niño o niña que, en lugar de quedarse en un solo lugar, por medio de su curiosidad sea atrevido para comenzar a dar sus primeros pasos y consolidarlos de mejor manera. Aunque a los padres les preocupa que sus hijos se lastimen en su intento por andar solo, es recomendable darles cierta libertad, no sólo para explorar su exterior sino también para explorarse a sí mismo, conociendo y aprendiendo sobre su propio cuerpo y o que puede realizar con él.Cameselle (2010) menciona que la motricidad “son medios que propician la puesta en contacto del sujeto con su propio cuerpo, con sus particularidades de funcionamiento, sus organizaciones o desorganizaciones tónicas y emocionales

CONCLUSIÓN

El concepto de Aptitud Sobresaliente tiene precedentes históricos relacionados con la educación especial, comenzó con los países externos, extendiendo los nuevos ideales hasta México, donde buscando no quedarse atrás se decidió finalmente a hacer cambios simbólicos, comenzando por las leyes, las cuales sirvieron de respaldo para que las instituciones se vieran obligadas a tomar dichas opiniones, generando nuevas formas de pensar y un cambio en la perspectiva de lasociedad respecto a la educación especial.Fue necesario que el modelo educativo en México progresara en cuanto a su forma de implementar las estrategias educativas y ampliando el tipo de atención a casos cada vez más complejos, es así como de tratar problemas mentales la atención se redirigió a la discapacidad y finalmente también a trastornos, problemas de aprendizaje y Aptitud Sobresaliente; que gracias a programas especiales como USAER, CAM y CAPEP, quienes se encargan de la atención especializada a niños con Necesidades Educativas Especiales(NEE), la forma de tratar y de enseñar comenzó a ser más amplia, considerando que los niños y sus estilos de aprender no tienen que ser los mismos y que en realidad existen diversas formas de procesar la información, unas más convenientes que otras según las necesidades y capacidades del niño.Es así como la Aptitud Sobresaliente pasa a ser un tema de interés para los profesionales de la educación, misma que se puede definir como la serie de habilidades que posee un niño y que en conjunto con su intelecto estas se encuentran arriba del promedio de su edad, por tanto destaca de entre sus compañeros; dichas habilidades pueden ser artísticas, cognitivas y/o deportivas, lo cual permite que el niño sobrepase las expectativas de sus padres y docentes, llegando a realizar sus actividades en un menor tiempo y ejecutándolas de manera más precisa a diferencia del resto de su grupo, sin embargo, la importancia no sólo radica en entender el concepto, sino que también en esclarecercuáles son las características propias de un niño sobresaliente.La compresión de la intervención educativa que se lleva a cabo para la identificación de alumnos con necesidades educativas asociadas con Aptitudes Sobresalientes parece ser sencilla, sin embargo, es un proceso que comprende la realización de diferentes acciones en el contexto escolar.

115Dentro de este proceso se involucran diferentes agentes; el alumno, sus compañeros, el docente, maestros de apoyo y la familia. Todo esto con el apoyo de instrumentos, medidas o plantillas para lograr que la información sea completa y no carezca de fundamentos, el objetivo que se busca es poder potencializar las capacidades del alumno. Para alcanzar este objetivo se necesita pasar por la realización de diferentes etapas o fases, la cual da inicio cuando el docente observa capacidades y/o habilidades en el alumno que hacen que sobresalga de los demás. Después de eso, es cuando se lleva a cabo la detección y elaboración del informe, en el cual se plasman las necesidades que se presentan, con base a ello se asignan propuestas y adaptaciones curriculares adecuadas, es conveniente estar en continuo seguimiento para agregar o descartar adecuaciones.Es importante contar con el apoyo de los familiares durante y después del proceso, esto garantizara mayor avance por parte del niño. Ya que, en ocasiones se contemplan estrategias extracurriculares, esperando que los padres se comprometan para realizar esta tarea junto con sus hijos. Dentro del salón, se hacen adecuaciones curriculares, las cuales no solo favorecen al alumno con Aptitudes Sobresalientes, sino que, también resultan beneficiosas para el resto de su grupo, generando un mayor aprendizaje y motivación por parte de los alumnos.Por lo tanto, se espera que la intervención educativa resulte beneficiosa y cumpla con la finalidad; ofrecer una educación de calidad y que sea inclusiva, en la cual se puedan desarrollar el potencial de los alumnos con necesidades educativas asociadas o no a una Aptitud Sobresaliente.Entre otro de los aspectos importantes a considerar se encuentra el ambiente y su influencia en el desarrollo de los niños, como bien se pudo explicar anteriormente, el entorno se refiere tanto a las personas que conviven con el niño como a las condiciones bajo las cuales crece, de estas dependerá las oportunidades y los diferentes estímulos que recibirá desde un inicio como a lo largo de su vida, especialmente hablando de la familia, la escuela y la economía.Un niño puede presentar problemas en su aprendizaje obien desarrollarse potencialmente de manera intelectual, o simplemente tener habilidades de otro tipo, como lo serían las artísticas, deportivas, motrices, verbales, etc. Considerando que cada niño es un

116individuo con sus propias habilidades y que son diferentes entre uno y otro, por lo que, aunque tengan una misma preferencia o gusto, no son parecidos.El valor de informar acerca de estos aspectos es ayudar a comprender mejor acerca de las situaciones que benefician a los niños para un desarrollo óptimo, desde el sentido cognitivo hasta sus habilidades físicas, por medio de ambientes adecuados que le sean proporcionados por su familia, la escuela y otras personas con las que convive, así como también el ayudar a que las personas de su entorno auxilien a los niños a identificarse y conocerse mejor, comprendiendo sus gustos, emociones, preferencias y formas de aprender, de manera que logren llegar más lejos; además se trata también de dar mayor importancia a las diferentes aptitudes y que de esta manera se entienda que los niños en general son inteligentes pero con habilidades diversas, mismas que si son identificadas y manejadas de manera correcta pueden beneficiar su estilo de vida.La Aptitud Sobresaliente al igual que otras NEE, permiten ampliar el conocimiento que se tenía acerca de la educación, se trata entonces de las diferentes capacidades que presentan los individuos para el aprendizaje y el manejo de las mismas por parte de la sociedad, misma que en la actualidad busca incluir más estos aspectos al sistema educativo por medio de una evolución constante, que si bien en un principio no puede ser bien aceptada, con la determinación en conjunto de los padres, docentes, profesionales y afiliados al tema de la educación y el bienestar de los niños, puede lograrse dicho cambio. Como sociedad hace falta una gran cantidad de personas que comprendan estas situaciones especiales, por lo que el trabajo en adelante aún es difícil pero no imposible.

117REFERENCIASArmijos, M. (2012). La psicomotricidad.Barcelona, España: Inde.Abarca, M. (2003). La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica.España: Universidad de Barcelona. Recuperado el 19 de Enero de 2020. Extraído dehttps://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/02.MMAC\_SEGUNDA\_PARTE.pdfAcereda, E. (2010). Niños superdotados. España: Pirámide.Albes, C. et.al. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Pp.11-12.Alfonzo, I. (2015). Educación Especial. Breves miradas de los actores en su práctica docente. México: Servicios Académicos Internacionales. P. 74 Recuperado el 03 de Enero de 2020 Extraído dehttp://www.eduktvirtual.com/biblioteca/LIBRO\_0000003.pdf#page=54Alonso, C. (1997). Oportunidades de Aprendizaje. Los estilos de aprendizaje. Ediciones Mensajero. Recuperado el 12 de Septiembre de 2019. Extraído de http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTAPR07.HTMÁlvarez, M., Becerra, M., Meneses, F. (2004). El desarrollo social y afectivo en los niños de primer ciclo básico.(Tesis). Santiago de Chile: Universidad Mayor, Facultad de Educación.Armenta, C. (2008). Educación incluyente para sobresalientes en las Sociedades del conocimiento.Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades.Barrero, Z. & Macías, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. Ecuador, Universidad Estatal de Milagro: Revista ciencia UNEMI.Baumrind, D. (2005). Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy.New directions for child and adolescent. Pp.108, 61-69.Bradshaw, J. (2005). La Familia(3ra ed.). México: Selector Editorial.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. (1996). Desarrollo y educación de los niños superdotados. Salamanca, España: Amarú.Benito, Y. (2009). Superdotación y Asperger. Madrid: EOS.Berk, L.E. (1989). Child Development. Boston,Toronto: Allyn and Bacon. p.199.Betancourt, M. & Valadez, S. (2004). Reflexiones en torno a los niños superdotados, la creatividad y la educación.

118Blanco, V. & María del Carmen (2001). Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados.España: CISS PraxisBotías, F., Higuera, A. & Sánchez, J. (1998). Supuestos prácticos en educación especial.España: Escuela EspañolaCameselle, R. P. (2010). Psicomotricidad. España: Ideaspropias.Cardona, Á. & Valencia, E. & Duque, J. & Londoño, D. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda. Antioquia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo. Recuperado el 18 de Enero de 2020. Extraído dehttp://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/257/209Castelló, A. (2001). Inteligencias, una integración multidisciplinar.Barcelona: Masson.Castelló, A. & Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo.Santiago de Compostela: FAISCA. Pp. 26-66.Castro, S. & Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta de intervención. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela: Revista de investigación. Recuperado el 10 de Noviembre de 2019. Extraído de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372005Ceberio, M. (2006). La buena comunicación: las posibilidades de la interacción humana. Barcelona, España: Paidós.Cienciaplus. (2009) El entorno familiar influye en la inteligencia más que la genética. Recuperado el 11 de Diciembre de 2019. Extraído de https://www.europapress.es/ciencia/laboratorio/noticia-entorno-familiar-influye-inteligencia-mas-genetica-20090129145004.htmlClark, B. (2008). Growing up Gifted. Ohio: Pearson Merrill/Prentice Hall. Coriat, A. (1990). Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico. Barcelona: Editorial Herder.Cortés, C. (2010). Hacia una política pública de educación de talentos. México: Flacso.Dabrowski, K. & PiechowskI, M. (1977). Theory of evels of Emotional Development. Nueva York: Dabor.Doman, G. & Doman, J. (1999). Como multiplicar la inteligencia de su bebé.Estados Unidos: Editorial EDAF, SL.Dunn R., Dunn K. & Price G. (1979). Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3-12. Kansas: Price System, p. 41.

119Franz, J. (1996). Herencia y ambiente: Una aproximación interactiva hacia el talento.Universidad católica de Nimega: Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XIV. No. 2. Pp. 115-117.Freeman, J. (1988). Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Aula XXI. Madrid: Santillana.Friend, M. & Bursuck, W. (1999). Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración.Argentina: Troquel.Frola, P. (2004). Un niño especial en mi aula. México: TrillasGarcía, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva: México. Recuperado el 21 de marzo de 2020. Extraído de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdfGarcía, I. et al. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias. España: SEP/Cooperación española.Gagné, F. (2010). Modelo diferencial de superdotación y talento. Ponencia presentada en el Octavo Congreso de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos.León, Guanajuato. Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. Paidós. Barcelona.Gardner, H. (1995). Estructuras de la Mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples. 2ª Edición. México: FCE. p. 312.Genovard, C. (2006). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados.Educar.Gerson, K. & Carracedo, S. (2007). Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias.Argentina: Magisterio del Río de la PlataGoleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Psikolibro. Recuperado el 20 de Enero de 2020. Extraído dehttp://pmayobre.webs.uvigo.es/master/textos/evangelina\_garcia/practica\_inte\_emocional.pdfGuilford, P. (1977). La naturaleza de la Inteligencia humana. Argentina: Buenos Aires: Paidos.Gutiérrez, M., & Maz, A. (2004). La educación de niños con talento en Iberoaméricaeducación y diversidad. Santiago, Chile: Trineo S. A. Pp. 15-21. Heller, K. & Hany, E. (2004). Identification of gifted and talented students. Psychology Science. Pp. 302-323.Honey & Mumford. (1994). Los Estilos de Aprendizaje Procedimiento de Diagnóstico y Mejora.Bilbao, España: Ediciones Mensajero S.A.Ibañez, L. & Mudarra, M. (2014). Atención Temprana: Diagnósticoe intervención psicopedagógica.Madrid: UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

120Ley General de Educación (LGE). (2014). Recuperado el 15 de Noviembre de 2019. Extraído de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\_general\_educacion.pdfLópez, G. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. Universidad Metropolitana. Recuperado el 18 de Enero de 2020. Extraído dehttps://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/xi\_chw/cendif\_rol.pdfLuengo, J. (2004). La educación como hecho. Teorías e instituciones contemporáneas de educación.Recuperado el 18 de Enero de 2020. Extraído dehttp://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionHecho.pdfMartínez, A. (1999). Técnicas para evaluar la Competencia Curricular en la Educación Primaria. Madrid: Escuela Española.Martínez, M. & Guirado, A. (2010). Alumnado con altas capacidades.Barcelona: GRAÖ.Mato, M. (1992). Los estilos de aprendizaje y su Consideración dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje. Caracas: IPC-UPEL.Minuchin, S. (2004). Familias y Terapia Familiar. México, D.F: Gedisa México. Recuperado el 05 de Abril de 2020. Extraído de https://www.cphbidean.net/wp-content/uploads/2017/11/Salvador-Minuchin-Familias-y-terapia-familiar.pdfMönks, F. (1999). Desarrollo socio emocional de los niños superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones.Mönks, F. & Van, H. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. Journal of Youth and Adolescents. Pp. 169-186.Montoro, C. (2009). El aprendizaje cooperativo. Un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza.Caleidoscopio, revista de contenidos del CEP de Jaén. Pp. 67-77Moska E. (2004). Identificación de losniños CAS [versión electrónica]. Educar. Pp. 17-34.Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. Universidad de Huelva. Recuperado el 03 de Enero de 2020. Extraído dehttps://core.ac.uk/download/pdf/60630894.pdfMuñoz, C. (2016). Inteligencia emocional. El secreto para una familia feliz. Una guía para aprender a conocer, expresar y gestionar nuestros sentimientos. Madrid, España: Dirección General de la Familia y el Menor. Revista electrónica. Extraído el 18 de Enero de 2020. Recuperado dehttp://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007172.pdfOliva, A. (1997). La controversi entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. Sevilla: Apuntes de Psicología. Recuperado e 23 de Enero de 2019. Extraído de https://personal.us.es/oliva/GENETICA.pdf

121Paéz V. & Valladares A. (2015). Detección de alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes en segundo y tercerode preescolar.Recuperado el 09 de octubre de 2019. Extraído de http://200.23.113.51/pdf/30985.pdfPalacios, J. (1999). La familia como contexto de desarrollo humano.Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). Psicología del Desarrollo, de la Infancia a la Adolescencia. (9ª ed.). México: Mcgraw-Hill Interamericana.Pérez, J.A. (2014). Una aproximación histórica al concepto de Educación Especial. Recuperado el 10 de Noviembre de 2019. Extraído de https://perezcastello.typepad.com/psicologia/punto\_2.1.pdfPlomin, R., DeFries, J.C. & McClearn, G.E. (1980). Behavioral Genetics: A primer. New York: V. H. Freeman.Pomar T. (2001). La motivación de los superdotados en el contexto escolar. España: Imprenta Universitaria de Santiago de Compostela.Preckel, F. Goetz, T. Pekrun, R. & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students. Gifted Child Quarterly. Pp. 146-159.Prieto, D. (1999). Modelos de superdotación y criterios de identificación. En: Evaluación y Atención a la Diversidad del Superdotado.España: Aljibe.Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE). (2011). Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresaliente. Guía para familias. México, D.F: SEP. p. 14.Rayo, J. (2001). Quiénes y cómo son los superdotados.España: EOSRenzulli, J. (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. USA: Creative Learning Press.Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. Kappan. Pp. 81-89.Rodríguez J. (2007). El desarrollo de la inteligencia.El universo. Recuperado el día 14 de enero de 2020. Extraído de: https://www.espaciologopedico.com/noticias/det/7567/el-desarrollo-de-la-inteligencia.htmlSánchez, J. (2011). Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores. Granada: Universidad de Granada. Recuperado el 16 de Enero de 2019. Extraído dehttps://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SanchezJuanManuel.pdf

122Sánchez, M. (2003). Los niños superdotados: una aproximación a su realidad. Madrid, España: Defensor del menor en la comunidad de Madrid.Secretaría de Educación Pública (SEP). (2002). Programa nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración educativa. México, D.F: SEP. Recuperado el 10 de Noviembre de 2019. Extraído de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48957/S033\_Documento\_de\_posicionamiento-2007-08.pdfSecretaría de Educación Pública (SEP). (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnos con Aptitudes Sobresalientes. México: SEP.Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012).Educación especial. Integración educativa. México: SEP. Pp. 10-12.Secretaria de Educación Pública (SEP). (2012). Programa de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa. Atención Educativa a niños, niñas y Jóvenes conAptitudes Sobresalientes y/o talentos.México: Dirección General de Desarrollo Curricular.Scarr, S. (1971). Race, social class and IQ. Science.Schmeck, R. (1982). Inventory of Learning Processes en “Students Learning Styles and Brain Behaivor. Michigan.Schunk, D. (1997). Teorías de aprendizaje. México: Pearson Educación de MéxicoStemberg, R. (2006). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative Metaphors of Mind.Oxford: Pegamond Press.Suárez, P. & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y los estilos de educación parental.Revista Psicoespacios. Recuperado el 11 de Enero de 2019. Extraído de file:///C:/Users/alfaro/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLaFamiliaEnElDesarrolloSocialDelNino-6573534.pdfTannenbaum, A. (1991). The social psychology of giftedness.Massachusetts: Allyn and Bacon.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. (1983). Terminología de la Educación Especial. París: UNESCO.Valerdi, M., (2002). Los estilos de Aprendizajey la solución de problemas. 3ra Convención de Educación Superior Pedagogía de la Educación Superior. Habana, Cuba: FABUAC.Viguer, P., Serra, E. (1996) Nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar en la infancia. Universidad de Valencia. Recuperadoel 15 de diciembre de 2019. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1676-10492008000100007